أبحاث مُحَكَّمَة
(الجزء الأول)
اللسانيات والتعليم

المؤتمر العالمي الخامس للغة العربية وآدابها

مقاربات في اللسانيات والأدبيات بين التقليد والتجديد



التاريخ : 7 - 9 ديسمبر 2015 م

المكان: الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا



IIUM Press

أبحاث مُحَكَّمَة (الجزء الأول)

المؤتمر العالمي الخامس: مقاربات في اللسانيات والأدبيات بين التجديد والتقليد

IIUM Press



هذا الكتاب...

يبحث الكتاب في تاريخ اللسانيات والأدبيات في العالم العربي ويبرز لنا تلك التوجهات من الباحثين العرب الذين اتخذوا موقفاً سلبياً من التراث اللغوي القديم، ومن اللغويين الذي مدحوا التراث اللغوي بإنتاجه وعطائه ونظراته الثاقبة في قضايا اللغة والأدب. ومفهوم المقاربات في اللسانيات والأدبيات قصد بها إبستمولوجيا الدراسات اللغوية والأدبية (الدراسة النقدية للعلوم) التي تدور في الكتابات اللسانية العامة التي تنقد اللسانيات العربية عموماً دون تمييز بين نماذجها واتجاهاتها؛ والكتابات النقدية الخاصة التي تستهدف أحد اللسانيين أو إحدى اللسانيات أو إحدى المدارس اللغوية، والكتابة النقدية المؤسسة التي تعتمد على مرتكزات نظرية ومنهجية تضمن للناقد تماسكاً واضحاً. وفي مجال المقاربة في الأدبيات تنحو منحى اللسانيات؛ بإبراز الموقف من التفسير في النقد الأدبي، والاهتمام بالنقد الأدبي بفكرة العلاقة بين الكل والأجزاء في فهم النص الأدبي، وتفسير العلاماتدمها البة في النص الأدبي وعلاقته بالأسلوب. هذه الجهود التي قدمها الباحثون في هذا المؤتمر تعبر عن محاور المؤتمر الرئيسة وهدفه العام الذي يبحث في الموقف من التراث والمعاصرة في ضوء الدراسات اللغوية والأدبية، وهي محاولات ترنو إلى ثقب جدار المعرفة، والسير قدما نحو التطوير ودراسة العربية لغة القرآن الكريم، وبيان موقف الباحثين منها في المستويات اللغوية والدراسات النصية والأسلوبية والتداولية، والتعليم عبر استخدام التقنية الحديثة في العليم وتطيبيقاتها، وتعليم المهارات الأربعة، واستنكاه الفكر اللغوي القديم في التعليم، والتوجهات الحديثة في معايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبناء المصطلحات لغير الناطقين بها، واستراتيجيات التعلم للغة العربية، وأهمية التعليم في القصص، ودور الجامعات والمعلم في تطوير التعليم.

هيئة التحرير

ISBN 978-967-418-422-3
9 789674 184223

بسم الله الرحمن الرحيم

أبحاث المؤتمر (محكَّمة)

مقاربات في اللسانيات والأدبيات بين التقليد والتجديد

الجزء الأول

(اللسانيات والتعليم)

نشر من قِبل:

IIUM Press

International Islamic University Malaysia

الطبعة الثانية، ٢٠١٥م/١٤٣٧هـ

رقم التسلسل الدولي (ISBN): 978-967-418-422-3

عضو مجلس النشر العلمي الماليزي

(Majlis Penerbitan Ilmiah Malaysia-MAPIM)

طبع من طرف

دار شاكر للطباعة والنشر

DARUL SYAKIR ENTERPRIS (001141583-P)

No. 6 Jalan 4/12A Seksyen 4 Tambahan

43650 Bandar Baru Bangi, Selangor Darul Ehsan

Tel: 03-8922 1235 Fax: 038926 5748 Email: darulsyakir@gmail.com

إهداء

إلى الباحثين وراء المعرفة والعلم من الهيئة التدريسية في الجامعات... وإلى الطلبة المجتهدين ... وإلى الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا على ما تقدمه من دعم للمعرفة والفضيلة.. وإلى محبي اللغة العربية؛ لغة القرآن الكريم نهدي إليهم جميعاً هذا الجهد الجمعي والعالمي من أنحاء العالم العربي والإسلامي.

شكر وتقدير

هذا الكتاب لأوراق المؤتمر العالمي الخامس لن يكون له وجود بعد الله تعالى إلا بجهود الباحثين الذين نقدم إليهم أسمى آيات الشكر والتقدير، وإلى مركز البحوث في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ولا سيما الأستاذ المشارك د. روصفه هاشيما مدير النشر في مركز الطباعة والنشر في هذه الجامعة على تفضله بالموافقة السريعة على نشر الكتاب تحت مركز البحوث، والشكر موصول كذلك إلى من أسهم في إخراجه تنضيداً ومراجعة وترتيباً.

هذا الكتاب...

يبحث الكتاب في تاريخ اللسانيات والأدبيات في العالم العربي ويبرز لنا تلك التوجهات من الباحثين العرب الذين اتخذوا موقفاً سلبياً من التراث اللغوي القديم، ومن اللغويين الذي مدحوا التراث اللغوي بإنتاجه وعطائه ونظراته الثاقبة في قضايا اللغة والأدب. ومفهوم المقاربات في اللسانيات والأدبيات قصد بها إبستمولوجيا الدراسات اللغوية والأدبية (الدراسة النقدية للعلوم) التي تدور في الكتابات اللسانية العامة التي تنقد اللسانيات العربية عموماً دون تمييز بين نماذجها واتجاهاتها؛ والكتابات النقدية الخاصة التي تستهدف أحد اللسانيين أو إحدى اللسانيات أو إحدى المدارس اللغوية، والكتابة النقدية المؤسسة التي تعتمد على مرتكزات نظرية ومنهجية تضمن للناقد تماسكاً واضحاً. وفي مجال المقاربة في الأدبيات تنحو منحى اللسانيات؛ بإبراز الموقف من التفسير في النقد الأدبي، والاهتمام بالنقد الأدبي بفكرة العلاقة بين الكل والأجزاء في فهم النص الأدبي، وتفسير العلامات اللغوية في النص الأدبي وعلاقته بالأسلوب. هذه الجهود التي قدمها الباحثون في هذا المؤتمر تعبر عن محاور المؤتمر الرئيسة وهدفه العام الذي يبحث في الموقف من التراث والمعاصرة في ضوء الدراسات اللغوية والأدبية، وهي محاولات ترنو إلى ثقب جدار المعرفة، والسير قدما نحو التطوير ودراسة العربية لغة القرآن الكريم، وبيان موقف الباحثين منها في المستويات اللغوية والدراسات النصية والأسلوبية والتداولية، والتعليم عبر استخدام التقنية الحديثة في العليم وتطيبيقاتها، وتعليم المهارات الأربعة، واستنكاه الفكر اللغوي القديم في التعليم، والتوجهات الحديثة في معايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبناء المصطلحات لغير الناطقين بها، واستراتيجيات التعلم للغة العربية، وأهمية التعليم في القصص، ودور الجامعات والمعلم في تطوير التعليم.

هيئة التحرير

مقدمة الكتاب

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على رسوله المصطفى وآله وصحبه الغر الميامين أجمعين. وبعد؛

فثمة دراسة نقدية للعلوم تدل على المبادئ والفرضيات والنتائج العلمية؛ إذ بحث اللغويون المعاصرون في الموقف من التراث العربي القديم في اللسانيات والأدبيات وفي مناهج قراءتهما عبر المنهج الفيلولوجي للغة للوقوف على آليات النقد اللغوي والأدبي، وعبر تاريخ الأفكار بإبراز كيف تنشر المعرفة. عند النظر في تاريخ اللسانيات والأدبيات في العالم العربي نجد أنها واجهت إشكالية التجديد، وقد تجد اليوم من يحاول أن يتهم اللغوي العربي بخلوه من الملاحظات والمنهجية، وقد رأى بعضهم أن التراث في مجال اللسانيات؛ إما معطيات موصوفة أو مفاهيم وصفية أو أصول وتأملات، ورأوا أن الخطأ الأول في تصور التراث هو اعتقاد خاطئ، وفي المقابل هناك دراسات تؤكد على أن التراث العربي القديم يتوافر فيه مبادئ لغوية لها تفاعل مباشر مع جهود الغربيين المعاصرين في اللسانيات. وثمة قضايا يمكن تتبعها في التراث الإسلامي عن اللسانيات والأدبيات تتكامل مع أطروحات المعاصرين في مجال اللغة وآدابها والمستويات اللغوية. هذا الكتاب تناول في موضوعاته محاور رئيسة تدور حول اللسانيات والتعليم والأدبيات؛ حيث نجد في اللسانيات موضوعات بحث فيها اللغويون المعاصرون خاصّةً الموقف من التراث العربي القديم في اللسانيات والأدبيات. تنطلق المقاربات في اللسانيات من اتجاهات ثلاثة، وهي: الكتابات اللسانية العامة التي تنقد اللسانيات العربية عموماً دون تمييز بين نماذجها واتجاهاتها؛ والكتابات النقدية الخاصة التي تستهدف أحد اللسانيين أو إحدى اللسانيات أو إحدى المدارس اللغوية؛ أما الاتجاه الثالث فهو الكتابة النقدية المؤسسة التي تعتمد على مرتكزات نظرية ومنهجية تضمن للناقد تماسكاً واضحاً. وأما في مجال المقاربة في الأدبيات فتنحو منحى مشابهاً للمقاربة في اللسانيات؛ حيث تبرز الموقف من التفسير في النقد الأدبي من حيث الاهتمام بالنصوص ذاتها، واهتمام النقد الأدبي بفكرة العلاقة بين الكل والأجزاء في فهم النص الأدبي،

والتفسيرات الفينومولوجية (الحدس الذهني)، وكذلك تظهر موقف النقاد من النص الأدبي بين ذاتية القارئ وموضوعية النص، وتفسير العلامات اللغوية في النص الأدبي إلى ضرب من التوحيد النحوي والتركيب البلاغي، وعلاقة ذلك بالأسلوب. يتخذ العلماء حالياً من الدراسات النقدية مواقف عدة؛ فمنهم من يرى أن جهود التفسير في الثقافة العربية في مجال الهرمنيوطيقا المعاصرة (تفسير النص) تتوافر فيها بعض المناهج التي يهتدي بها العقل البشري في العصر الحاضر، وربطوها بجهود القدامى كالجرجاني مثلا، وفي حيز الأدبيات ثمة الدراسات السيميائية الشعرية عبر القراءة المتعددة للقصائد الشعرية سواء القديمة منها أم الحديثة، ويكون هذا عبر متابعة حركة الدوال في النص لاستكناه المدلولات.

محاور المؤتمر:

هذا الكتاب جمع أوراقاً بحثية للباحثين من كل أنحاء العالم العربي والإسلامي بشكل عام، وتدور موضوعاته -كما ذكرنا آنفاً- في ثلاثة محاور رئيسة، هي:

أولها اللسانيات، من حيث قراءة التراث العربي القديم في ضوء المناهج المعاصرة وموضوعات علم اللغة النصي ومعايير النص المتعددة، والتداولية وعلاقتها بالمتكلم والمتلقي، والسيميائية ودراستها في النص، ونقد الدراسات اللغوية في ضوء التراث والمعاصرة، والأسلوب في الخطاب العربي، وموضوع الدرسات النظرية للمستويات اللغوية الأربعة في الدراسة الصوتية والدراسة الصرفية قديماً وحديثاً، والتطرق إلى اللسانيات التطبيقية التي تعد جزءاً من اللسانيات، والتطرق إلى فقه اللغة وموضوعات اللهجات وعلاقتها بالفصحى، والموضوعات النحوية المتعلقة بالتراكيب.

وثانيها التعليم فينظر إلى استخدام التقنية الحديثة في العليم وتطبيبقاتها، وتعليم المهارات الأربعة، كتعليم الأصوات لغير الناطقين بها، وتوظيف الترجمة في التعليم، واستنكاه الفكر اللغوي القديم في التعليم، والتوجهات الحديثة في معايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبناء المصطلحات لغير الناطقين بها، واستراتيجيات التعلم للغة العربية، وأهمية التعليم في القصص، ودور الجامعات والمعلم في تطوير التعليم.

وثالثها الدراسات الأدبية التي تتضمن موضوعات شتى تدور في محاور رئيسة، وهي: المقاربة النقدية الحديثة للتراث الأدبي، وسيميائية الشعر بأنواعه القديم والحديث، وتناول النقد الأدبي لكتب القدامى في الأدب الجاهلي والأندلسي والحديث في العالم العربي بخاصّة،

وتطرقت الأوراق البحثية إلى موضوع معايير النص في الأدبيات كالتناص في الشعر الحديث والقديم الجاهلي، ولغة السرد، والإبداع في الأدب وقضاياه كالتجديد، والدراسات البلاغية التي ذكرها الباحثون سواء للقدامى أم للمعاصرين في العالم الإسلامي والعربي.

أهداف المؤتمر:

وأخيراً نذكر الأهداف التي دارت حولها الأوراق البحثة، واستأنست بها لتحقق لنا الهدف الرئيس من المؤتمر، وهو أن نسير نحو البحث العميق في قضايا التراث والمعاصرة من منطلقات الإبستمولوجيا (الدراسة النقدية للعلوم) التي تأخذ في تعريفها نقد الدراسات العلمية، وتحديد مواقف العلماء واللغويين والأدباء منها؛ إما بالإيجاب أو بالسلب من التراث. أما الأهداف الرئيسة لهذا فهي تتمثل فيما يأتي: المقاربة عبر المناقشات والتحاور بين العلماء في اللسانيات والأدب؛ وبيان وجهات النظر المختلفة في الموقف من التراث اللغوي والأدبي القديم، ومحاولات التجديد فيه؛ والبحث في قضايا الحداثة في اللسانيات والأدبيات في الموقف من اللغة، وحيزها النوعي والكمي والقصائد الشعرية والقراءة المتعدد فيها؛ وتحديد عناصر السيميائية في دراسة اللغة والأدب لدى القدامى والمعاصرين. وأما المحاور فتتمثل في اللسانيات؛ إذ تبحث في اللسانيات العربية في الكتابة النقدية العامة والخاصة والمؤسسة أو اللسانيات في الكتابة العربية والوصفية والتوليدية والتداولية أو الدراسة الاستكشافية للسيمائية بين التراث والمعاصرة أو إعادة قراءة التراث اللغوي القديم في ضوء الحداثة اللغوية؛ أما المقاربات في الأدبيات فتركز على الأدبيات العربية في الكتابة النقدية العامة والخاصة والمؤسسة أو الأدبيات في الكتابة الوصفية والنقدية عبر التركيب اللغوي للأدب أو استكشاف التحليل السيميائي للنقد البلاغي أو إعادة القراءة النقدية للتراث القديم وتكامله مع نظريات الحداثة الأدبية.

قامت لجنة التحرير بتقسيم الأوراق المقدمة إلى المؤتمر إلى قسمين بسبب التنوع في المحتوى وتعلقها بالمحاور، بحيث يمكن للقارئ الوقوف على موضوعات عدة. وقد قامت هيئة التحرير بمراجعات علمية للبحوث المقدمة، وقامت أحيانا بتعديلات على البحوث بعد مراجعتها وتحكيمها من أعضاء اللجنة العلمية، وإعادة ترتيب البحوث مرة أخرى وفق قواعد النشر التي اشترطناها في المؤتمر، وقد ساعد اللجنة مجموعة من طلبة الدكتوراه المتميزين في الدراسات اللغوية والأدبية، وقاموا بترتيب الهوامش والمتن وفق الشروط؛ إذ وجدنا أن نسبة كبيرة جداً من الباحثين لم يلتزموا بقواعد النشر، بل إن هناك من وثّق البحث توثيقاً يدوياً، وهذا أخذ منا وقتاً طويلاً كي نراجع كل شيء، ورفضنا بعض البحوث؛

لأنها لا تتوافق مع محاور المؤتمر والقواعد العلمية المتبعة في كتابة ورقة المؤتمر. وتمّ تقسيم موضوعات كتاب أبحاث المؤتمر الخامس هذا في المجلد الأول إلى الموضوعات الآتية: أولاً اللسانيات وقضايا اللسانيات التطبيقية وعلم اللغة والنصي والتداولية التي تعد كلها جزءاً من اللسانيات، ثم البحث في السيميائية اللغوية وإبرازها في قضايا اللغة؛ وثانياً قضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كتقنية التعليم؛ أما المجلد الثاني من أبحاث المؤتمر فيتضمن الموضوعات الآتية: الأدبيات بموضوعاتها في النقد، والدراسة النظرية، وتوظيف علم اللغة النصي في تحليل النصوص الأدبية، والأسلوبية، والسيميائية.

الفهرس

القسم الأول: اللسانيات

القسم الثاني: التعليم

القسم الأول

(اللسانيات)

قراءة التراث اللغوي العربي القديم في ضوء المناهج اللغوية الحديثة: المنهج التجريبي أنموذجاً

الأستاذ المشارك الدكتور محمد بن سعيد الحويطي

قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

تقوم هذه الدراسة على قراءة التراث اللغوي العربي القديم في ضوء المناهج اللغوية الحديثة، وقد اختار الباحث منها المنهج التجريبي، فبدأ الدراسة بتمهيدٍ وَضّحَ فيه مفهوم المنهج التجريبي ومميزاته وخطوات إجرائه، ثم انتقل إلى رصد ما يتعلق بذلك عند أبي عمرو بن العلاء وتحريره وفق أسس المنهج التجريبي، واستخرج الباحث من تجربته فرضيتها، والنتائج المترتبة عليها، فضلا عما يتعلق بها من متغيرات تابعة ومستقلة ومجموعة متغيرة ومجموعة ضابطة، ثم ختم الباحث هذه الدراسة بما توصل إليه من نتائج، ومن أهمها: ١) وجود مبدأ التجريب في الدرس اللغوي منذ أبي عمرو بن العلاء.٢) احتوت تجربة أبي عمرو بن العلاء على عناصر التجربة الرئيسية المعمول بها في الدراسات الحديثة.٣) لم يكتف القائم بالتجربة في تأكيد الفرضية على نتائج إدخال متغير تجريبي واحد على المجموعة التجريبية، بل بإدخال عدة متغيرات على مجموعة تجريبية واحدة أو أكثر، وذلك للتثبت من صحة الفرضية. ٤) أظهرت الدراسة أن الملاحظة والفرضية والاستنتاج هي جزء من الدراسة التجريبية عند بعض علماء العربية القدامى. ٥) حرص القائم على التجربة على التعامل بموضوعية مع نتائج التجربة، وتدوينها كما هي. وأوصى الباحث في نهاية دراسته أساتذة الجامعات بذل قصارى جهدهم لاعتماد المنهج التجريبي في أبحاثهم اللغوية، وتطويره، وتطويعه بما يتناسب مع خصوصية تخصصهم؛ كي تحقق أبحاثهم نتائج واقعية ملموسة، وحث طلبتهم على السير في هذا الطريق لما له من نفع عظيم على اللغة.

المقدمة

لعلماء العربية جهود غير يسيرة في دراستها، وكثير منها ضائع بين ملايين من السطور في آلاف من الكتب المطبوعة والمخطوطة، بل إن بعضها يُمَرُّ عليها مرورًا ولا يتنبه لها أحد، لكن مع الاطلاع على الدراسات البينية والاطلاع على مناهج في علوم أخرى، ودراسات حديثة، يمكن للباحث التنبه لما غفل عنه سابقًا في قراءته، ومن ذلك الدراسات التجريبية عند علماء العربية. وتقوم هذا الدراسة بوصف وتأصيل لجهد عالم من علماء العرب في الدراسات اللغوية وفق أصول المنهج التجريبي. وقد استقرت خطة البحث وفق الآتي:

بدأ الباحث الدراسة بتمهيد وَضّحَ فيه مفهوم المنهج التجريبي ومميزاته وخطوات إجرائه، ثم انتقل إلى رصد جهود أبي عمر بن العلاء في التجارب اللغوية، ووصفها وتحريرها وفق أسس المنهج التجريبي، واستخرج الباحث من التجربة فرضياتها والنتائج المترتبة عليها، فضلا عما يتعلق بها من متغيرات تابعة ومستقلة ومجموعة متغيرة ومجموعة ضابطة، ثم خَتمَ الباحث دراسته بما توصل إليه من نتائج.

اتجه كثير من العلماء في مختلف الحقول العلمية إلى اعتماد المنهج التجريبي في دراساتهم لأسباب كثيرة، منها: أنّ اعتماد الملاحظة فقط في البحث العلمي ليس كافيًا للخروج بنتائج مؤكدة، في حين أن المنهج التجريبي يعتمد في جوهره على التجربة العلمية القائمة على قواعد المنهج العلمي، مما يتيح فرصة للتأكد من صحة الملاحظات والفرضيات والاستنتاجات، ومعرفة الوسائل الصحيحة للتعامل مع الظواهر وتفسيرها، ومعرفة قوانينها، والتأكد من تطابقها مع حقيقة ما هو واقع بواسطة تكرار التجربة للوصول إلى نتائج موضوعية، هذه النتائج المتحصل عليها عن طريق التجربة تفرض نفسها على الباحث حتى إن كانت تتعارض مع رغباته أو ظنونه.

معلوم أن الخطوات المتبعة في كثير من العلوم المادية لوضع النظريات العلمية تمر بسلسلة من الخطوات، فتبدأ بملاحظة الظاهرة ثم بوضع الفرضية، ثم المراقبة المنهجية وجمع البيانات، ثم تحليل البيانات، ثم اختبار الفرضية بإجراء التجارب، فإن نجحت هذه الفرضية بهذا

الاختبار فإنها تصبح مؤكدة ويتكون منها نظرية تفسر الظاهرة ويمكن التنبؤ بتصرفاتها، أما إن لم تنجح في الاختبار، فالفرضية في هذه الحالة غير صحيحة، وعليه، إما أن تُنقح ويعاد جمع البيانات من جديد وتحلل ثم تختبر من جديد، وهكذا دواليك إلى أن تثبت صحتها بالاختبار، وإلا فإنها تُرفض تمامًا.[١]

إن الصورة التي وصل إليها المنهج التجريبي في العصر الحديث من دقة وصرامة في العلوم المادية مختلفة تمامًا عما كانت عليه قبل عشرة قرون، لأن العلوم _ كما هو معلوم _ تبدأ في صورة إرهاصات، تتطور شيئًا فشيئًا حتى تنضج، ومثل ذلك كان في التجارب اللغوية عند بعض علماء اللغة، إذ لم يكتفوا بالسماع عن الأعراب وتدوين ما يُسمع منهم لوضع القوانين اللغوية لما يطرد منها، بل تعدوه إلى إجراء التجارب على الأعراب الفصحاء، ولم تكن تلك الصورة الوحيدة لإجراء التجارب اللغوية عندهم، بل أجروها على أنفسهم أيضًا، كل ذلك كي يتأكدوا من صحة قاعدة أو يثبتوا صحة فرض افترضوه، أو لاكتشاف أمر جديد. وقد تقننت هذه التجارب في العصر الحديث عند علماء اللغة الغربيين، ونصوا على أن الباحث الميداني يجب عليه أن يجري التجارب على الناطق باللغة محل الدراسة بطرح الأسئلة عليه ليتمكن من الحصول على المادة العلمية،[٢] وقد سبقهم إلى هذا المنهج التجريبي علماء العربية بأكثر من ألف سنة _ كما سيأتي في تجربة أبي عمر بن العلاء _، ولكي يستطيع الباحث تأصيل عمله ووصفه رأى التمهيد لذلك بعرض أهم ما يتعلق بالمنهج التجريبي في العصر الحديث عرضًا مختصرًا يتضمن أهم مصطلحاته ومميزاته وخطواته وكيفية ضبط التجربة، كل ذلك كي يستطيع القارئ تلمس ما اتفق من أعمال علماء العربية القدامى مع ما يتطلبه المنهج التجريبي من أمور، من غير انتقاص لجهدهم أو تضخيم زائف له.

هناك جانبان للمنهج التجريبي في الدراسات اللغوية، جانب نظري، وآخر عملي، فالنظري يكون بوضع الاحتمالات والفروض ومحاولة وضع مادة تتوافق مع القانون الذي يعتقده عالم اللغة، أما الجانب العملي منه فهو ذلك الجانب الذي يعتمد على صنع واقع للغة ثم ملاحظته ودراسة أسبابه وكيفية التحكم فيه. ويمكن القول إن صنع ظاهرة ما في المنهج التجريبي العملي

---

[1] Patrick mcneill & Steve chapman ,**Research methods**, (2005, Routledge, Third edition), p69.

[2] Claire Bowern, Linguistics fieldwork a practical guide, (2008, palgrave macmillan, first published), p5

يخضع لشروط الباحث نفسه، فيستطيع بذلك إبعاد كافة الأمور التي قد تحول دون فهم حقيقة الظاهرة والعوامل الأساسية المؤثرة في ظهورها في حين أن الملاحظة فقط _ لظاهرة لغوية ما كما هو الحال في السماع فقط عن الأعراب _ لا تخضع لشروط الباحث، وتتداخل معها عوامل عديدة ، الأمر الذي يصعب معها تمييز العامل المؤثر فيها.

إن لكل علم مصطلحاته، ومعرفتها هو مفتاح فهمها، لذلك رأى الباحث التعريف بأهمها، وهي كالآتي:

أولًا: ما يتعلق بالعوامل المؤثرة في التجربة:

١) المتغير التجريبي: هو العامل الذي يتحكم فيه الباحث عن قصد لمعرفة مدى تأثيره على المجموعة التجريبية محل الدراسة.
٢) المتغير التابع: هو النتيجة التي تظهر بعد أن يُدْخِل أو يُطَبق الباحث المتغير التجريبي على المجموعة التجريبية.

ثانيًا: ما يتعلق بمجموعة الدراسة:

١) المجموعة التجريبية: هي المجموعة التي تتعرض للمتغير التجريبي لمعرفة تأثيره فيها.
٢) المجموعة الضابطة: هي المجموعة التي لا تتعرض للمتغير التجريبي, وتكون تحت ظروف عادية _ أي: لا يطرأ عليها أي تدخل _، وتكمن فائدتها في أنها تبين للباحث أن الفرق الذي يحصل بين المجموعتين هو من تأثير المتغير التجريبي.

ثالثًا: ما يتعلق بالقائم بالدارسة:

١) الفرضية: هي تخمين أو استنتاج أو تفسير مؤقت يصوغه الباحث ويتبناه في بداية الدراسة ليوضح ظاهرة ما.
٢) الاستنتاج: هو عملية استخلاص نتيجة من خلال الحقائق المعطاة.

مميزات التجربة العلمية

تتميز التجربة العلمية ببعض الخصائص التي تنفرد بها عن غيرها من أساليب الملاحظة، ولعل أبرز هذه المميزات:

١) يمكن تصميم الخطة تصميمًا واضحًا قبل البدء في تنفيذ التجربة.

٢) يمكن تحديد حدوث الظاهرة في ظروف معينة تسمح للباحث بملاحظتها ملاحظة دقيقة، كما تسمح له بإعادة التجربة مرات متعددة والتحقق من نتائجها.

٣) إمكانية تغيير ظروف التجربة، وملاحظة التغييرات التي تحدث جراء تغيير الظروف.

٤) تتيح التجربة قياس أثر العوامل التي تؤدي إلى إحداث الظاهرة.

٥) تختبر التجربة صحة الفروض في الدراسة.[١]

خطوات المنهج التجريبي

هناك عدة طرق للمنهج التجريبي، منها ما يبدأ بالفروض قبل الملاحظة الأولية، ومنها ما يبدأ بالملاحظة الأولية قبل الفروض. إلا أنهما يشتركان في أن التجريب يأتي متأخرًا عنهما.

أولًا: الملاحظة

هناك صلة بين الملاحظة والتجربة فهما تعبران عن مرحلتين في البحث التجريبي ولكنهما متداخلتان من الناحية العملية، فالباحث في حال الملاحظة الأولية يراقب الظاهرة التي يدرسها دون أن يحدث فيها تغييرًا أو يعدل الظروف التي تجرى فيها، أما في حالة التجربة فإنه يلاحظ الظاهرة بعد أن يوجدها في ظروف مصطنعة بتعديلها قليلا أو كثيرًا، مما يهيئ له دراستها على النحو الذي يريده، فالباحث يلاحظ ثم يجرب ثم يلاحظ نتائج تجربته، وربما لا يُظفر في هذا البحث بإشارة إلى الملاحظة الأولية عند من قام بالتجربة، لعدم اهتمام علماء اللغة في القرون الأولى بهذا الترتيب أو

[١] انظر: عزت، أحمد، **أصول علم النفس**، ط٧، (القاهرة: دار الكاتب العربي، ١٩٦٨م)، ص٤٢-٤٣.

لعدم إشارتهم لها، إلا أن هذا لم يمنعهم من ذكر ملاحظاتهم بعد التجربة أو أثناءها كما سيأتي. ويمكن القول إن القائم بالتجربة لا يقوم بها إلا بعد أن يكون عنده الحد الأدنى من المعرفة وآلة الملاحظة كي تعينه على القيام بتجربته.

ثانيًا: الفروض

تكون في كثير من الأحيان بعد ملاحظة الظاهرة، وذلك بتخمين الأسباب أو العوامل التي أدت إلى ظهورها.

ثالثًا: التجريب

هو أهم مرحلة في البحث، فالفروض ليس لها قيمة ما لم تثبت صحتها، لذا يجب إجراء التجارب وملاحظتها من جديد للتأكد من صحتها.

ضبط التجربة

إن من أهم ما يجب على الباحث فعله لضبط التجربة:

١) عزل المتغيرات التي تؤثر في نتائج التجربة، وهذا العزل أجراه كل من الخليل بن أحمد وابن جني في تجارب النطق بالحرف منفردًا عن بقية حروف الكلمة، وذلك بإدخال المتغير التجريبي على هذا الحرف فقط لمعرفة إمكانية النطق به في حال كونه ساكنا أو متحركا.

٢) تثبيت المتغيرات مثل النوع . ذكر أو أنثى، العمر . طفل أو بالغ . و مستوى الفصاحة و غيرها بحيث يكون اختيار الأفراد متجانسا، وذلك كي يكون تأثيرها واحدًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما سيأتي في تجربة أبي عمرو بن العلاء .

٣) التحكم في درجة تأثير المتغير التجريبي على المتغيرات التابعة.[١]

ذُكِر سابقًا أن دراسة العلوم _ سواء كانت مادية أو إنسانية _ تبدأ على صورة إرهاصات، تتطور شيئًا فشيئًا حتى تنضج، وليست التجارب اللغوية عند بعض علماء اللغة بمعزل عن هذا التطور، فقد احتوت أعمالهم على معظم خطوات وضع النظريات العلمية في العلوم المادية في العصر الحديث كما سيتضح من خلال هذه الدراسة، كما احتوت بعض تجاربهم على العناصر الأساسية وأركان التجربة الناجحة في العلوم المادية وهي: المتغير التجريبي _ أي المستقل _، والمتغير التابع، والمجموعة تجريبية، والمجموعة ضابطة.[٢] وكذلك احتوت تجاربهم على شروط يجب مراعاتها عند إجراء التجربة، وهي:

١) تكرار التجربة للتثبت من صحة نتائجها.

٢) تجنب العوامل الشخصية مثل الميول العواطف.

٣) تدوين النتائج المتوصل إليها كما هي دون التدخل فيها.[٣] [٦].

نموذج من التجارب اللغوية عند أبي عمر بن العلاء

كان لأبي عمرو بن العلاء تجارب لغوية، وهي منقولة لنا في هيئة نص محكي، لذلك رأى الباحث نقل نص التجربة كما هو، ثم تحريره ببيان ما احتواه من فرضيات ومجموعات تجريبية وضابطة ومتغيرات مستقلة وتابعة واستنتاجات.

نقل أبو القاسم الزجاجي تجربة لأبي عمرو بن العلاء يظهر فيها أن الأعرابي مهما بُذل من جهد لأن ينطق بغير لحن قومه فإنه يأبى؛ لأن السليقة هي الموجهة لنطقه. قال: (ذكر أبو محمد بن يحي بن المبارك اليزيدي، قال: جاء عيسى بن عمر الثقفي إلى أبي عمرو بن العلاء ونحن عنده،

---

[١] انظر: عباس، محمد خليل، وآخرون، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط١، (عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م)، ص١٧١-١٧.

[2] Patrick mcneill & Steve chapman. 2005. *Research methods*, p70.

[٣] انظر: عبدالحميد، محمد إبراهيم، **علم النفس التربوي**، ط١، (الرياض: دار النشر الدولي، ٢٠٠٤م)، ص١٤٥.

فقال: يا أبا عمرو، ما شيء بلغني أنك تُجيزه؟ قال: وما هو؟ قال: بَلَغَني أنك تجيز ليس الطِّيبُ إلا المِسْكُ بالرفع. قال اليزيدي: فقال له أبو عمرو: نِمْتَ يا أبا عُمَر وأَدْلَج الناس، ليس في الأرض حِجَازِيٌّ إلاّ وهو ينصب، ولا في الأرض تَمِيمِيٌّ إلاًّ وهو يرفع. قال اليزيدي: ثم قال أبو عمرو: تعال أنت يا يحيى _ يعني اليزيديّ _ وتعال أنت يا خَلَف - لخَلف الأحمر_: اذْهبَا إلى أبي المَهْدِيِّ فلقناه الرفع فإنه لا يرفع، واذهبَا إلى أبي المُنتَجع التميمي ولقّناه النصب فإنه لا ينصب. قال اليزيدي: فذَهبتُ أنا وخلف، وأتينا أبَا المهديّ، فإذا هو يصلي، ... ثم قضى صلاته والتفت إلينا فقال: ما خَطبكما؟ قلنا: جئنا نسألك عن شيء من كلام العرب. قال: هاتِيا. فقلتُ له: كيف تقول لَيْسَ الطِّيبُ إلا المِسْكُ؟ فقال: أتأمراني بالكذب على كَبْرة سِنّي! فأين الجاديّ؟ ... فأين بَنَّة الإبل الصادرة؟ وأين كذا؟ وأين كذا؟ قال اليزيدي: فقال له خَلف: ليس الشرابُ إلا العَسَلُ.

قال: فما يصنع سودانُ هَجَر؟ ما لهم شراب غير هذا التمر. قال اليزيدي: فلما رأيت ذلك منه قلت له: ليس مِلاكُ الأمر إلاّ طاعةُ الله والعملُ بها. قال: فقال: هذا كلام لا دَخَل فيه، ليس ملاكُ الأمر إلاَّ طاعةَ الله والعملَ به، فنصب. قال اليزيدي: ليس مِلاكُ الأمر إلا طاعةُ الله والعملُ بها، ورفعتُ. فقال: ليس هذا لَحْنِي ولا من لَحْنِ قومي. فكتبنا ما سمعنا منه. ... ثم أتينا المُنتَجِعَ فأتينا رجلا يعقل، فقال له خَلف: ليس الطِيبُ إلا المسكَ، قال: فرفع. وَلقنَّاه النصب وجهدنا به في ذلك فلم ينصب وأبَى إلا الرفعَ. قال اليزيدي: فأتينا أبا عمرو فأعلمناه وعنده عيسى بن عمر لم يَبْرحْ، قال: فأخرج عيسى خاتمه من يده ثم قال: لك الخاتَم، بهذا والله فُقْتَ الناس!).[1]

الفرضية: إن الأعرابي الفصيح مهما بُذل من جهد لأن ينطق بغير لحن قومه، فإنه يأبى ذلك

المجموعة التجريبية الأولى: أبو المَهْدي من الحجاز.

- المجموعة الضابطة للمجموعة التجريبية الأولى: بنو تميم؛ لأنهم يرفعون خبر ليس المقترن بـ إلا.
- المتغير التجريبي الأول: كيف تقول: لَيْسَ الطِّيبُ إلا المسْكُ.
- المتغير التابع الأول: لم يرفع أبو المهدي الشاهدَ، واستجاب للمعنى اللغوي للمتغير التجريبي، قائلا: أتأمراني بالكذب على كَبْرة سِنّي! فأين الجاديّ؟ ....

[1] الزجاجي، أبو القاسم عبدالرحمن بن إسحاق، **مجالس العلماء**، تحقيق: عبدالسلام هارون، ط٣، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٩م)، ص٣.

- المتغير التجريبي الثاني: ليس الشرابُ إلا العَسَلُ.
- المتغير التابع الثاني: لم يرفع أبو المهدي، واستجاب مرة أخرى للمعنى اللغوي للمتغير التجريبي، قائلا: فما يصنع سودانُ هَجَر؟ ما لهم شراب غير هذا التمر.
- المتغير التجريبي الثالث: ليس مِلاكُ الأمر إلاّ طاعةُ الله والعملُ بها.
- المتغير التابع الثالث: نصب أبو المهدي الشاهدَ، بقوله: ليس مِلاكُ الأمر إلاَّ طاعةَ الله والعملَ به.
- المتغير التجريبي الرابع مكرر: ليس مِلاكُ الأمر إلاّ طاعةُ الله والعملُ بها.
- المتغير التابع الرابع: ليس هذا لَحْنِي ولا من لَحْنَ قومي.
- الاستنتاج: صحة الفرض في التجربة.

المجموعة التجريبية الثانية: أبو المُنتَجع من قبيلة تميم.

- المجموعة الضابطة للمجموعة التجريبية الثانية: أهل الحجاز؛ لأنهم ينصبون خبر ليس المقترن بـ إلا.
- المتغير التجريبي على عينة التجربة الثانية: ليس الطّيب إلا المسكَ، مع تكراره عدة مرات.
- المتغير التابع: ليس الطّيب إلا المسكُ، وقد تكرر عدة مرات. وذلك في قوله: فَلقّناه النصب وجهدنا به فلم ينصب وأبى إلاّ الرفع.
- الاستنتاج: صحة الفرض في التجربة.

الخاتمة

ثبت من خلال البحث والدراسة ما يأتي:

١) وجود مبدأ التجريب في الدرس اللغوي منذ أبي عمرو بن العلاء.

٢) أن مبدأ التجريب لم يكن منظمًا أو محصورًا ضمن طريقة أو منهج واضح ودقيق كما هو متبع في العصر الحديث كاستخدام الإحصاء والاختبارات المعملية للتأكد من صحة النتائج.

٣) احتوت تجربة أبي عمرو بن العلاء على عناصر التجربة الرئيسية المعمول بها في الدراسات الحديثة، وهي: المجموعتان الضابطة والتجريبية، والمتغيران التجريبي والتابع.

٤) لم يكتف أبو عمر بن العلاء وفريقه في تأكيد الفرضية على نتائج إدخال متغير تجريبي واحد على المجموعة التجريبية، بل عمدوا إلى إدخال عدة متغيرات على مجموعة تجريبية واحدة أو أكثر، كل هذا للتثبت من صحة الفرضية.

٥) أظهرت الدراسة أن الملاحظة والفرضية والاستنتاج هي جزء من الدراسة التجريبية عند بعض علماء العربية القدامى.

٦) التعامل بموضوعية مع نتائج التجربة، وقبولها كما هي.

٧) تثبيت المتغيرات مثل النوع . ذكر أو أنثى، العمر . طفل أو بالغ . و مستوى الفصاحة و غيرها بحيث يكون اختيار الأفراد متجانسا؛ ليكون تأثيرها واحدًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

التوصيات

إن المطلع على الأبحاث اللغوية والرسائل الجامعية في أقسام اللغة العربية في العالم العربي يجد ندرة شديدة في تطبيق المنهج التجريبي لخدمة اللغة العربية، بل الحال أقرب للانعدام، مع أن إجراءها ليس بالأمر المستحيل، فقد استطاع باحث غير متخصص في العلوم اللغوية إجراء تجارب لغوية على تلاميذ الصف الثالث المتوسط لملاحظة أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي وإنتاجه، فقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى لحفظة القرآن الكريم والثانية لغير حفظته، واستبعد منهما الفروق التي تؤثر سلبًا أو إيجابًا على النتيجة عدا حفظ القرآن الكريم، واستطاع أن يقيس في تجربته جانب التذكر والفهم مع التركيز على الجانب التطبيقي،[١] وأثبتت النتائج أن استجابات المجموعة الأولى _ المقبولة لغويًا لأكثر من ثلاثين متغيرًا تجريبيًّا _ كانت أكثر من حيث السلامة اللغوية من مثيلاتها في المجموعة الثانية، وأنه كلما ارتفع

[١] العريفي، يوسف بن عبدالله بن محمد، **أثر حفظ القران الكريم في التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط**، (بحث ماجستير، جامعة أم القرى، ١٩٩١م)، ص٢٣٧.

عدد الأجزاء المحفوظة لدى التلميذ زادت درجة تحصيله اللغوي وزاد إنتاجه سلامة، ولعل مثالا _ لدرجة قياس في تجربة الباحث على التلاميذ _ يوضح الفارق الكبير بينهما إذ أظهرت التجربة أن الأخطاء الكتابية للحفاظ _ مما تم حسابه _ هي ٥.٥٥%، مقارنة بـ ٤٤% عند غير الحفاظ وهي نسبة كبير جدًا.[١٩]

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن على أساتذة الجامعات بذل قصارى جهدهم لاعتماد المنهج التجريبي في أبحاثهم اللغوية، وتطويره، وتطويعه بما يتناسب مع خصوصية تخصصهم؛ كي تكتسب أبحاثهم نتائج واقعية ملموسة، شأنهم في ذلك شأن المستخدمين للمنهج التجريبي في العلوم المادية، وحث طلبتهم على السير في هذا الطريق لما له من نفع عظيم على اللغة وعلى متحدثيها مستقبلا.

---

[١٩] المرجع السابق، ص٢٥٩ وما بعدها.

سيمياء العلامة بين التراث النقدي والدراسات المعاصرة

الأستاذ الدكتور عبد القادر فيدوح

جامعة قطر

ملخص البحث

وقع اختيارنا في هذه الدراسة على ظاهرة متميزة في تراثنا الفكري، تشمل كل أنماط التفكير النقدي والبلاغي بالمفهوم الحديث، وتشكل في نظرنا مكنونات البناء الذهني للمرجعية الثقافية، وتعنى بالعلاقة التلازمية بين المتناهي وغير المتناهي في النص، ضمن سياق علم العلامة في منظور الدراسات المعاصرة.

ولعل صلة اللفظ بمدلوله من الصفات المميزة لحقل العلامات التي لها طبائع في البناء التركيبي لمدلول اللفظ، وما ينتج منه من إشارات، وعلامات سيميائية، تتدرج لتمحور العناصر التكوينية للبناء اللفظي.

وتهتم السيميائيات بدراسة حياة الدلائل داخل الحياة الاجتماعية، وتحيلنا إلى معرفة كنه هذه الدلائل، وعلّتها، وكينونتها، ومجمل القوانين التي تحكمها. فالكون مركب من دلائل، وبذلك كانت السيميائية بحسب دي سوسير "علم يعرفنا على وظيفة هذه الدلائل والقوانين التي تتحكم فيها" ويعمل على دراستها . بكل أبعادها، واستعمالاتها، وتعقيداتها . دراسة شاملة، لكل مظاهرها العلامية؛ لأن ذلك يشكل جوهر ما يندرج ضمن أهدافها، وغاياتها، ومطامحها، في تحقيق المشروع السيميائي الذي يرمي "الى تأسيس وعي بنيوي للاستقراء الدلالي، ويعني ذلك وصف القواعد العامة لإنتاج المعنى الإنساني وصفا دقيقا"؛ وفي ذلك محاولة لفك رموز الخطاب، والاهتمام بخلية النص من حيث كونه مولدا لمجموع من العلاقات والرموز، ذات مدلولات لا يمكن الكشف عنها إلا من خلال العلاقات الجدلية القائمة بينها؛ إذ الطبيعة الحقيقية للأشياء لا تكمن في الأشياء نفسها، بل في العلاقات التي نكوّنها، ثم ندركها بين الأشياء.

المقدمة

سيمياء النص

من الصعب تحديد مصطلح السيميائية نظرا إلى تشعب المنظور الدلالي للكلمة، سواء من حيث طبيعتها الكلية أو الجزئية، غير أن هذا لا يمنع من الإحاطة بمبحث دلالة الألفاظ في محتواها المنطقي والبلاغي، ضمن ما تدل عليه مباحث اللغة، من خلال رصد دائرة المطابقة في بعض ما تتضمنه من دلالات الكلمة، بوصفها ذات مستويات عديدة في البناء التركيبي للنظام اللغوي، سواء من حيث نمط المواصفة، أو من خلال الحدود المرسومة، أو ما ينجز عن ذلك من أداء وصياغة أسلوبية، بما في ذلك معاني الحروف والمفردات، كما عبر عن ذلك السكاكي في كتابه مفتاح العلوم بقوله: إن المفردات رموز على معانيها، وإن كان هذا لا ينفي وجود فوارق صوتية في مفردات الحروف تختص بها.١

إن صلة اللفظ بمدلوله من الصفات المميزة لحقل العلامات التي لها طبائع في البناء التركيبي لمدلول اللفظ، وما ينتج عنه من إشارات، وعلامات سيميائية، تتدرج لتمحور العناصر التكوينية للبناء اللفظي، ذلك أن اللفظ المفرد إما أن يكون معناه مستقلا بالمفهومية، بحيث لا يحتاج في فهم معناه الإرادي إلى غيره أو لا يكون كذلك ".٢

لقد جاءت السيميائية لتقريب العلوم الإنسانية من حقل العلوم التجريبية، وهي تهتم بإنتاج العلامات واستخدامها، بحيث تتجلّى الأنظمة السيميولوجية من خلال العلاقات بين هذه العلامات.

والسيميولوجية منهج يهتم بدراسة حياة الدلائل داخل الحياة الاجتماعية، ويحيلنا الى معرفة كنه هذه الدلائل، وعلّتها، وكينونتها، ومجمل القوانين، التي تحكمها. فالكون مركب من دلائل، وبذلك كانت السيميولوجيا بحسب دي سوسير " علم يعرفنا على وظيفة هذه الدلائل

---

[١] انظر: السكاكي، أبو بكر بن محمد بن علي الخوارزمي، **مفتاح العلوم**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م)، ص ١٥١.

[٢] انظر: عبد المطلب، محمد، "مفهوم العلامة في التراث"، **مجلة فصول**، ١٩٨٦م، ع(٤)، مج٦، ص٤٤.

والقوانين التي تتحكم فيها" ١ ويعمل من جهة على دراستها . بكل أبعادها، وأستعمالاتها، وتعقيداتها . دراسة شاملة، وعامة، لكل مظاهرها العلامية؛ لأن ذلك يشكل جوهر ما يندرج ضمن أهدافها، وغاياتها، ومطامحها، في تحقيق المشروع السيميولوجي الذي يرمي من وجهة نظر [هينو] " الى تأسيس وعي بنيوي للاستقراء الدلالي، ويعني ذلك وصف القواعد العامة لإنتاج المعنى الإنساني وصفا دقيقا "٢؛ وفي ذلك محاولة لفك رموز الخطاب، والاهتمام بخلية النص من حيث كونه مولدا لمجموع من العلاقات والرموز، ذات مدلولات لا يمكن الكشف عنها إلا من خلال العلاقات الجدلية القائمة بينها؛ إذ " الطبيعة الحقيقية للأشياء لا تكمن في الأشياء نفسها، بل في العلاقات التي نكوّنها، ثم ندركها بين الأشياء.٣

ومع ذلك ما يزال المشروع السيميولوجي رهين المغامرة. فهو علم مستحدث اصطلاحيا، لكنه قديم قدم الإنسان في تجاربه واحتكاكه بالكون وبالطبيعة، وهو حقل علمي واسع ومتنوع يقارب المسعى الفكري في إدراك العلاقات بين العلامات. ونظرا إلى ذلك فهو يستند إلى علوم مختلفة ويلتمس مشروعيته من مجالات إبستيمولوجية متداخلة، كما أنه لم يستقم بعد كعلم خاص له أدواته المعرفية الخاصة، وأطره وأجهزته المميزة. ولعل علم النفس العام هو السند الأكبر له، لكون هذه الدلائل ذات طابع اجتماعي . نفسي، ومن ثم فقد تبنى دي سوسير" آدم الألسنة " سيكولوجية اجتماعية لتدعيم منحاه السيميولوجي. وعلى الرغم من ذلك، ما يزال هذا الحقل متضمنا في علوم أخرى ما دمنا نفتقد إلى مفتاح ندخل به إلى عالمه وهو ينحو إلى التجريد والشمولية. وتظل، إلى جانب ذلك، معظم المقاربات التحليلية حول المفاهيم والأبعاد السيميائية تعاني غيابا للمنهج المعاصر في مواصلة البحث السيميولوجي الذي يحوم حول الموضوع ولا يدخله.

وعلى الرغم من المحاولات الجادة في السعي إلى توسيع هذا الحقل وتقريبه إلى الأذهان، إلا أنه ظل يشكو عدم القدرة على تحديد توجهاته. ومن أسباب ذلك عدم تمكنه من الأداة

---

[١] انظر: مبارك، حنون، **دروس في السيميائيات**، (المغرب: دار توبقال للنشر، د.ت)، ص٧٩.

[٢] انظر: العجمي، محمد الناصر، **مدخل الى نظرية غريماص السردية**، (تونس: الفكر العربي المعاصر، ١٩٩٠م)، ص٨٠.

[٣] انظر: هوكز، ترنس، **البنيوية وعلم الإشارة**، ترجمة: مجيد الماشطة، ط٣، (بغداد: سلسلة المائة كتاب، ١٩٨٦م)، ص١٤.

المعرفية التي يطرح بها إشكالاته من منظور جدلي، وفقدان الفكر الديالكتيكي الذي يبث من خلال رؤاه.

وإذا كان المصطلح قد اتخذ مفهوما مشتركا وهو دراسة حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية، فإن كيفية الطرح والمعالجة تختلف؛ الأمر الذي أفضى إلى تعددية الخطاب السيميائي، فمنهم من يحيله إلى مجرد خطوط بيانية تحصر جدلية الطرح في أطر أو مثلثات، ومنهم من قلص فضاءه ليحيله إلى معادلة ثنائية لا تتعدى العلاقة فيها طرفيها، وهذا ما غيب الجانب الديناميكي والحركي لهذا الحقل؛ ليظل طيلة السنوات الأخيرة مجرد حقل تجارب يستمد خبراته من مختبر العلوم الأخرى بما فيها الرياضيات، والمنطق، وعلم النفس، وغيره من العلوم التي أحالته إلى محض ممارسة مجانية. إلا أن هذا الجدل في الرؤيا والتعددية في الطرح، أكسب السيميولوجيا وجودا مغايرا ومفهوما مناقضا للأفكار السابقة في ميدان ممارساتها، ومجال استعمالاتها، فاتخذت من الممارسات الفنية أوسع فضاء لها.

ولقد تعددت المفاهيم السيميولوجية في أدبيات النقاد، والألسنيين، والفلاسفة، مما أفضى إلى ظهور سيميولوجيات متولدة عن التعارض في المنطلقات والتصورات. وتتمثل هذه الأختلافات في التعارض " من حيث النظريات السيميوطيقية المتناثرة"[1]، والمقترحة من قبل المنظرين، وفي البعد التصوري لما يمكن أن يخلق نظرية سيميولوجية، وقد نتجت هذه الأختلافات من تعددية القراءة لمفاهيم دي سوسير، وما نجم عنها من تأويلات أعطت أبعادا وتصورات جديدة لهذا الحقل، من حيث الطرح والرؤيا وتجاوز العهد الذي طغت فيه اللغويات وسيطرت فيه العلامة. فمنهم من يمنطق هذا الحقل بحيث يجعله مرادفا للمنطق، والرائد في هذا بيرس الذي يقول: " إن المنطق في معناه العام ليس إلا كلمة أخرى للسيميوطيقا "[2].

وعلى الرغم من أن معظم الأطروحات السيميائية تتخذ من الظواهر الاجتماعية . على اعتبار أنها دوال لها مدلولات . موضوعا لها، فقد جاءت " السيميوطيقا لتكون العلم الذي يدرس

[1] انظر: داسكال، مارسيلو، **الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة**، ترجمة عبد الرحمان طنكول، ح. لحميداني، م. العمري، م. الولي، م. حنون، (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ١٩٨٧م)، ص١٨.

[2] رشيد، أمينة، "السيموطيقا، مفاهيم وأبعاد"، **مجلة الفصول**، م (١)، ١٩٨١م، ص٣٤.

بنية الإشارات وعلائقها "١ إلا أن هذا العلم لم يستوف مقوماته المعرفية، وقدراته المنهجية، لتحقيق استقلالية طموحة تخرج عن دوائر اللغويات ومستويات الطرح الأحادي، وربما يكون تودوروف من الذين ثاروا على طغيان الألسنية التي جعلت من نفسها نموذجا سميولوجيا، ومن ثم فقد دعا هذا الباحث إلى تحرر هذا العلم، وألح على أنه "يجب على السيميوطيقا أن تدخل عهدها الثالث الذي يصبح فيه العلم المستقل القائم على تمييز العلامات والرموز"٢. وفي المقابل تطل علينا كريستيفا ياستقراء لا محدود لعالم الرموز والإشارات اللامحدودة، وتنطلق من جدلية النص والذات لتعلن أن " السيميولوجيا هي لحظة التفكير في قوانين التدليل دون أن تبقى أسيرة اللغة التواصلية التي تخلو من مكان الذات"٣، وتقصد باللغة، هنا، اللغة الأداتية أو الوسيطة، أو الناقلة التي هي كائنة من أجل الإيصال وحسب، ولكن ما عساه يكون هذا التدليل؟

إن كريستيفا تنتشلنا من التساؤل لتقول إن تفكيك الدليل، وخلق فضاء جديد، من المواقع القابلة للقلب والتأليب، ذلك هو فضاء التدليل، وهذه مساهمة جريئة لا تخلو من رؤيا جديدة، وإذا كانت محاولات بعض اللغويين، والفلاسفة، والمنظرين لعلم السيميولوجية قد حققت بعض المنجزات وحلّقت بعيدا، محاولة الإلمام بمجالات شتى في ممارسات جمة، فإنها أخفقت في بلورة مفاهيمها وتصوراتها في نظرية عامة، ورؤيا شاملة، تستوعب الواقع والذات. وما يكاد هذا الحقل يستقر حتى يتزعزع هدوؤه المزعوم، وربما مآل ذلك ما انتهى إليه القاموس السيميوطيقي من مصطلحات، كالمؤشر، والأيقونة، والإشارة، والدليل، والتواصل، والشفيرة، والمؤول، والعلامة،....إلخ، إلا أن ثراء القاموس . وإن كان لا يؤدي بالضرورة الى حقائق مسلم بها . ما هو إلا نتيجة لكثرة رواده، وتباين اتجاهاته؛ الأمر الذي أسهم في تعدد فروع السيميولوجية وتقاطعت اتجاهاتها، ولم يظهر هذا التنوع، والتفرع على مستوى النظرة والتحليل والرؤيا فحسب، بل وعلى صعيد المفهوم والتصور، والاستعمال. وهذا يعكس ما ذهبت إليه جان مرتيني في تحديدها للاتجاهات الثلاثة للسيميولوجية؛ غذ يتناولها "مونان " في الاتجاه الأول من حيث الاتصال،

[١] انظر: جيرو، بيير، **علم الإشارة**، (دمشق: دار طلاس، د.ت)، ص٩.

[٢] رشيد، أمينة، "السيموطيقا، مفاهيم وأبعاد"، **مقال سابق**، ص٤٧.

[٣] داسكال، مارسيلو، **الإتجاهات السيميولوجية المعاصرة**، ص٧٠.

ويستعملها الثاني على مستوى الدلالة "بارت"، بينما يستخدمها الثالث " موريس" في جميع استعمالاتها، وهذا ما أثار إشكالية الدلالة والاتصال، ومن ثم تعددت أشكال الاتصال، وأنماطه،وأوصافه، انطلاقا من السلوك الاتصالي الحيواني الى الأنظمة الترميزية البشرية.

ماهية العلامة في التراث النقدي

تصب السيميائية في اتجاهات كثيرة ، منها الاتجاه " العلاماتي " الذي يهتم بدراسة العلامة وعلائقها، وأنظمتها، ورتبها، وهو سيمياء الدلالة. وآخر " إشاري " يبحث في أنواع الإشارات، وبنيتها، وطبقاتها، والقوانين التي تحكمها، وهو" سيمياء التواصل ". بينما يهتم الاتجاه الثالث بالمظهر الثقافي الذي يفيد من سلوك الفرد ونسقه الثقافي ضمن وحدة تعالق تحدد البنية الداخلية للنص في ارتباطه بالنسق الثقافي، وقد أطلقوا عليه " "سيمياء الثقافة". في حين يهتم الاتجاه التداولي بالتصور الشمولي للعلامة اللانهائية والتي اطلق عليها شارل سندر بورس بالسيميوزيس "semiosis"، وهو " الاسيمياء التداولية".

وإذا كان منظور الاتجاهات السيامائية المعاصرة قد تعدى هذه الآراء بحسب ما يستجد من تصورات ومفاهيم نظرية مازالت سارية المفعول، إذا كان الأمر كذلك، فقد تمثلت الذاكرة التراثية بدورها في هذا الحضور، المرجعي، على اعتبار أن اللغة بكل تجلياتها وتمظهراتها، ومركباتها هي القاسم المشترك لهذه التصورات، من حيث كونها أداة للتراسل، ورمزا من رموز الواقع، ومن ثم فقد اكتست العلامة طابعا سيكولوجيا واجتماعيا، منذ القديم.

ويبدو أن اهتمام القدامى بالألفاظ كان محل انشغالاتهم النقدية، ومرْكَز بحوثهم اللغوية، وأهمها ؛ الأمر الذي أفضى إلى توسع هائل في مختلف علوم اللغة، وفي معظم جوانبها البلاغية، والنحوية، والصوتية؛ مما أدى إلى نِعَمٍ فَائِضَةٍ، وغزارة ِعمِيمَةٍ، في مواد اللغة سواء في الجانب النحوي، أوالصرفي، أوالبلاغي.

وإذا كنا نميل إلى القول بأن تراثنا النقدي ثرٌّ بمفاهيم متنوعة حول مصطلح الدلالة في طابعه الموسوعي الشمولي، فلأننا نريد أن لا نغمط نقادنا حقهم، ولا نجحد جهودهم، لذلك أفردنا لهم هذه اللفتة في مجمل بعض الآراء التي رأينا فيها السبيل إلى المراد ، منها على سبيل

المثال ما جاء على لسان فخر الدين الرازي : إن المعاني التي يحتاج إلى التعبير عنها كثيرة جدا، فلو وضعنا لكل واحد منها علامة خاصة، لكثرت العلامات بحيث يعسر ضبطها، أو وقوع الاشتراك في أكثر المدلولات، وذلك مما يخل بالتفهيم".[1] أما ابن قيم الجوزية فقد تبين له أن السمة يقصد بها العلامة كما جاء ذلك في أثناء حديثه عن الفراسة في قوله"...وقد مدح الله سبحانه وتعالى الفراسة وأهلها في مواضع في كتابه، قال تعالى :{إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْمُتَوَسِّمِينَ } "[2]. وهم المتفرسون الذين يأخذون بالسيما وهي العلامة"[3] . في حين نجد عند المتكلمين " إن الدليل لا يستعمل إلا فيما يوجب القطع كنص الكتاب والخبر المتواتر وإجماع الأمة والأدلة العقلية، فأما ما يوجب الظن فلا يسمى دليلا، وإنما يقال " أمارة ".[4] وهكذا الشأن مع الإمام الخطيب البغدادي الذي قال: " والفقهاء يسمون أخبار الآحاد دلائل، والقياس وكل ما أدى إلى غلبة الظن سموه حجة ودليلا......فأما ما يفضي إليه بغلبة الظن فليس بدليل في الحقيقة، وإنما هو " أمارة. وإذا كان عبد القاهر الجرجاني قد وضح معنى السمة، في أثناء حديثه عن الفرق بين العلامة والدليل، كما جاء في قوله : اللغة تجري مجرى العلامات والسمات، ولا معنى للعلامة أو السمة حتى يحتمل الشيء ما جعلت العلامة دليلا عليه... إذا كان الأمر كذلك مع هذا العلاّمة الفذ، فإننا ننظر إلى من تحدث .

[1] انظر:الرازي، فخر الدين، **المحصول في علم الأصول**، تحقيق: طه جابر فياض العلواني، (بيروت: مؤسسة الرسالة، د.ت)، ج١، ص٢٦٢.

[2] سورة الحجر، الآية ٧٥.

[3] ابن قيم الجوزية محمد بن أبي بكر بن أيوب **بدائع الفوائد**، (بيروت: دار الكتاب العربي، ٢٠١٠م)، ج٢، ص١١٥-١١٦. ويستطرد في معنى السيما أي العلامة في مواضع كثيرة. كما وضع فصلا خاصا عن **الإشارة**. **بدائع الفوائد**، ج١، ص ٣٣٦.

[4] انظر: ابن موسى، مسعود، **الجدل عند الأصوليين**، ط١، (الجزائر، مكتبة الرشد، ٢٠٠٣م)، ص٢٠٤.

من الأصوليين.١ عن الأمارة بوصفها علامة، على أنها نظرة ثاقبة مازالت تشكل موضوع الدراسات الحديثة .

بيد أن ذلك لا يعتبر نتيجة، بقدر ما هو مقدمة لمباحث أفاد منها غيرنا أكثر مما أفدنا منها نحن، حين استلهموا " الماقبل " التراثي بوعي عميق لاستشراف " المابعد" الحداثي، من أجل تحقيق رؤيا نقدية تتماشى واستحضارات العقل الحديث، وتعايش المرحلة لاستكمال شروط التجربة ومعطياتها الحضارية، وتعقب منعطفاتها في ظل المتغيرات المستجدة، وفق ما يمليه الواقع المتطور، حيث ثورة الاتصال أحد أهم أنشطته المعاصرة ضمن ما توصلت إليه العلامة من تطور، بوصفها بنية رمزية ذات طبيعة غير مادية، وما أحيطت به من اهتمام في عالم هو في حد ذاته علامة.

ولقد استقطبت العلامة أنظار كثير من اللغويين، والمناطقة، والفلاسفة العرب القدامى، أمثال الجاحظ، وأبو هلال العسكري، وابن سينا، وابن فارس، وغيرهم فجعلوا لها مراتب وأقسام وأنظمة، واحتكموا في ذلك إلى العقل، والمنطق، والحس، والخيال، واستقوا بعض المفاهيم الدلالية من المعارف النفسية على حد ما جاء به ابن سينا في قوله :" معنى دلالة اللفظ أن يكون إذا ارتسم في الخيال مسموع، ارتسم في النفس معناه، فتعرف النفس أن هذا المسموع لهذا المفهوم، فكلما أورده الحس على النفس التفتت النفس إلى معناه، وهو معنى الدلالة."٢ فكانت بذلك معاني الألفاظ تتخذ دلالتها مما يرتسم في ذهن السامع، وقد توافق مفهوم اللفظ مع الصورة السمعية، وهي دبلجة تقع في النفس، ويلتقطها الحس لإنتاج الدلالة Signification التي تناولها ابن فارس ٣ بأسلوب تفكيكي يقف من خلاله . في تحديده لمعاني الألفاظ . عند مستويات

[1] ومنهم : إمام الحرمين : **التلخيص**، والغزالي : **المستصفى** [في مواضع كثيرة] الجزء الأول، بدءا من ص ٣٦٥. والآمدي، **الأحكام في أصول الأحكام**. والقرافي : [أحمد بن أبي العلاء الصنهاجي] توفي ٦٨٢ هـ وغير ذلك كثير من المواقف التي أشارت إلى موضوع الدلالة بما لايقتضيه الحديث عن مصطلح السيمياء في مفهومه الحديث.

[2] انظر: القاضي، عاطف، "علم الدلالة عند العرب"، **مجلة الفكر العربي المعاصر**، ع، ١٩/١٨، ص١٣٠.

[3] انظر: البستاني، صبحي، "مفهوم الدلالة عند ابن فارس"، **الفكر العربي المعاصر**، ع، ١٩/١٨، ص١٨٢.

ثلاث، وهي بحسب رأيه : المعنى، والتفسير، والتأويل، بحيث تمثل هذه المستويات التشكل البنيوي الذي ينحصر في فلك الدلالة، ولا يخرج عن دائرتها :

فأما المعنى فهو متضمن لطبقات دلالية ثلاثة هي :

القصدية، من حيث كون " المعنى من عَنَيْتُ بالكلام ؛ أي قصدت وعمدت"، ومن ثمّ فالمعنى مرهون، أو مشروط فيه القصد.

الإظهار ؛ أي الأيضاح، والكشف.

الإفادة

ومن ثم فالمعنى قصدي، ومباشر يتوسل الفائدة.

وأما التفسير فهو التفصيل ؛ أي كشف الشيء وتبيانه، وشرحه، والإفصاح عنه.

وأما التأويل فقد خصه ابن فارس باهتمام خاص، معتبرا إياه فضاء أوسع من المعنى والتفسير، بحيث لا يفصح ولا يوضح، بل يومئ، ويوحي، ويشير، ويرمز. وبالتالي ففضاء التأويل اللامتناهي لا تحده قصدية، ولا يقف عند مجرد الإفادة، بل هو على العكس من ذلك، كما اعتبره ابن فارس، مستوى دلاليا، يتجاوز إباحية المعنى، وتفصيلية التفسير، ويتعداهما إلى إمكان تأويلي مفتوح وغير محدود، ومن هنا كان انفتاح الدلالة عند العرب ملتقى لعدة معارف فكرية، وفلسفية، ولغوية.

ولقد انصرف اهتمام القدامى إلى دراسة اللفظ من حيث دلالته على المعنى، وليس من أجل اللفظ لذاته، واعتبروا اللغة أحد الرموز الجمالية الحاملة لمعنى الوجود، على اعتبار أن الألفاظ" دلالات لطبائعها على مستويات تلعب دورا مؤثرا في البناء التركيبي، بحيث نستطيع من خلال رصدها التعرف إلى طبيعة النظام اللغوي الذي يسيطر عليها سواء في مستوى الأداء الإخباري، أو مستوى الأداء في الصياغة الأدبية"[1]. ومن هنا عُدَّ النظام اللغوي بمثابة المقياس الوحيد الذي بإمكانه أن يحدد ماهية العلامة وطبيعتها، ووظيفتها، وبوصفه . أيضا .

[1] انظر: عبد المطلب، محمد، "مفهوم العلامة في التراث"، **فصول**، مج ٦، ع ١، (١٩٨٥م)، ص٧٢.

النظام المسيطر، والسائد، وهذا ما لمسناه لدى دي سوسيرFerdinand de Saussure الذي جعل من النظام اللغوي نظاما مطلقا وكليا لمختلف الأنظمة السيميولوجية.

واتخذت مباحث اللغة من الألفاظ مادة لاختباراتها، بحيث انطلقت من بنية اللفظة وما ينتج منها من دلالة إلى جزئيات البناء، ثم إلى التركيب، وهو المنحى المورفولوجي المعاصر الذي تتوخاه التحاليل السيميائية لإدراك دلالة المعاني، فقد اعتمد القدامى على ثنائية اللفظ /المعنى لإضفاء أبعاد دلالية، وتوليد علاقات استلزامية، من منظور أن الدلالة هي " كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر."[1] وضمن هذا السياق تعمقت الأبحاث التراثية في ماهية الدلالة. ويعتبر أبو هلال العسكري أحد أعلام هذه المحاولات بتمييزه بين العلامة والدلالة ؛ إذ يرى " الدلالة على الشيء: ما يمكن كل ناظر فيها أن يستدل بها عليه، كالعالم لما كان دلالة على الخالق، كان دالاً عليه لكل مستدل به. أما علامة الشيء؛ فهو ما يعرف المَعلم له ومن شاركه في معرفته دون كلّ واحد، فالحجر تجعله علامة لدفين تدفنه، فيكون دلالة لك دون غيرك، ولا يمكن لغيرك أن يستدل به عليه إلاّ إذا وافقته على ذلك، كالتصفيق تجعله علامة لمجيء زيد، فلا يكون ذلك دلالة إلا لمن يوافقك عليه، ثم يجوز أن تزيل علامة الشيء بينك وبين صاحبك فتخرج من أن تكون علامة له. ولا يجوز أن تخرج الدلالة على الشيء من أن تكون دلالة عليه، فالعلامة تكون بالوضع والدلالة بالاقتضاء.وهذا تأكيد على خصوصية العلامة،وعمومية الدلالة، التي تجاوزت ثنائية الفظ / المعنى إلى " استقراء أنواع العلاقات بحسب نوعها إلى وضعية كانت أو عقلية، أو طبيعية"[2]؛ ذلك أن العلاقات الدلالية كما يبدو، لا تخلو من مقاييس محمكة ومضبوطة تحتكم بدورها إلى المنطق والعقل، ومن ثم تمثل مفهوم الدلالة الوضعية في " كون العقل يجد بين الدال والمدلول علاقة الوضع ينتقل لأجلها منه إليه، أما الدلالة العقلية، كون العقل يجد بين الدال والمدلول علاقة ذاتية ينتقل لأجلها منه إليه."[3] وهذه العلاقات المستنبطة من جدل الطبيعة /

[1] انظر: القاضي، عاطف، "علم الدلالة عند العرب"، **مجلة الفكر العربي المعاصر**، ع (١٨/١٩)، ١٩٨٩م، ص١٢٧.

[2] انظر: عبد المطلب، محمد، "مفهوم العلامة في التراث"، **مجلة فصول**، ص٦٥.

[3] المرجع السابق نفسه، ص١٢٧.

العقل، جاءت لكون المباحث الدلالية لصيقة بالمنطق حين استندت إلى الفكر، وحاولت ربط الظاهرة الدلالية . من حيث كونها أقرب إلى التحليل والبرهنة . بالعلم، والتعيين، والمقارنة، أو ما اصطلح عليه في الدلالة التراثية بالوضع، واقتضاء الطبع، أو العلية،أوالمعلولية، أو بالعلم وبالقرينة التي تعرف في التحاليل السيميائية الحديثة بالشيفرة أو المؤشر، وهكذا يبقى التواضع والاصطلاح أهم ما يميز طبيعة العلامة، بوصفها " ذات شقين : أحدهما خفي، والآخر بادٍ، محسوس، والعلاقة بينهما تقوم على التراسل، وليست هناك رابطة طبيعية تجعل التلازم بينهما مطلقا، وإنما هو تلازم عرفي."[1] يؤكد اعتباطية العلامة، وذلك ما اقترحه سوسير Ferdinand de Saussure في مشروعه السيميائي القائل بثناية العلامة : دال/مدلول، والبعد السيكولوجي لها.

ولكن السؤال المطروح هو، كيف يكون هذا الشيء إلى ذاك الشيء المشار إليه ؟ أي كيف يكتسب الشيء دلالته ؟ وهذا ما أجاب عنه المناطقة العرب في تحديدهم أنواع الدلالات [2] التي أحالوها بحسب تصوراتهم إلى :

دلالة التطابق : وفيها تطابق اللفظ مع المعنى وهي اصطلاحية، ويؤكد الطوسي أنها " وضعية صرفة" تتمثل في دلالة اللفظ على تمام ما وضع له، وأوجدوا لها تجسيدا في الواقع كدلالة الإنسان على أنه حيوان ناطق.

دلالة التضمن : وتتحقق مشروعيتها باشتراك العقل والوضع في تحديد ماهيتها، "وهي بأن يكون المعنى جزءا من المعنى الذي يطابقه اللفظ"، ومثال ذلك دلالة البيت على الجدران.

دلالة الالتزام : وهي " كون اللفظ دالا بالمطابقة على معنى، ويكون المعنى يلزمه معنى غيره"، وقد يكون اللازم خارجيا كالسواد للغراب، وقد يكون ذهنيا كالعمى للبصر، وقد يكونهما معا، ويشترط تحقيق العلاقة بين اللاوازم، ومن ذلك التلازم الذهني الذي يحيل إلى دلالة كلية.

ولم يُغفل القدامى التراسل الإشاري ؛ لأنه في نظرهم بنية لغوية ذات شحنة معرفية، ووظيفة إيصالية، أو إفهامية، في سلسلة من العلامات، وتحمل دلالات مختلفة، تقع في مستويات متعددة من التعامل اليومي بين أفراد المجتمع وجماعاته، بحيث تمثل الإشارات بوجه عام،

[1] المرجع السابق نفسه، ص١٢٧.

[2] المرجع السابق نفسه، ص١٢٨.

والإشارات الاجتماعية بوجه خاص، نوعا من التخاطب الموجه إلى آخرين يفهمون الرموز المستخدمة...وأهم ما يميز الإشارات الاجتماعية أنها عبارة عن محاولة مقصودة للإفهام، أو البيان، أو الدلالة على معنى، أو قصد معين بغير ألفاظ"١، ذلك أن التواصل الإشاري، أو ما يسمى بالتخاطب غير الكلامي من القيم البلاغية والتي غالبا ما كانت ترافق الخطاب العربي بشقيه النثري والشعري.

ولعل الجاحظ أحد السباقين إلى طرْق هذا الباب وفي طرحه مسألة " الإشارة " أو القيمة الإشارية في المجتمعات، إلا أن تناوله لها كان من منظور بلاغي، غير أنه في اعتقادنا مثّل ركيزة من ركائز علم اللغة الحديث، كما يعد هذا التصور قريبا من الرؤية السيميائية التحليلة في مفهومها المعاصر، وقد يكون في هذا الاقتراب ما يشير إلى أن " مصطلحات الجاحظ قرئت بلاغيا، وساعدت في في تطوير البلاغة العربية، ولم تقرأ إشاريا " ٢ نظرا إلى غياب البعد السيميائي في التراث العربي ومقصديته، إلا أن غيابه كمصطلح لم يقلل من شأن المباحث اللغوية التراثية، وقد أكدت معظم الدراسات الحديثة المعنية بهذا الشأن أن الجاحظ كان سباقا في إبراز أهمية الإشارة من حيث بنيتها، وتشكلها، وطبيعتها، ووظائفها، وأنواعها بصفتها ذات صورة معروفة.

ولقد كان اهتمام الدرس اللغوي في التراث العربي بالإشارة بقصد إثراء الجانب البلاغي الذي ظل يشكل عصب البنية النقدية، إلا أن انفلات الجاحظ بهذه اللفتة أثار فضول بعض الباحثين المعاصرين، واعتبروه من الأعلام المشتغلين بالإشارة في إحاطته إياها بأهمية كبيرة، وقد أوردت بعض الأبحاث الحديثة في قراءتها للرؤية الجاحظية تصوره في أصناف الدلالات، فاتضح أن دائرة الدلالة عنده مصنفة إلى خمسة أصناف هي كما عددها : اللفظ، والإشارة، والعقد، والخط، والحال. أما الرماني فقد اختزل هذا البيان إلى : كلام، وحال، وإشارة، وعلامة ٣، لكن

---

[١] انظر: سراج، محمد نادر، "التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن"، **مجلة الفكر العربي المعاصر**، ع، ٨٠/٨١، ص ٨٨.

[٢] المرجع السابق نفسه، ص٩٠.

[٣] انظر: عبد المطلب، **مفهوم العلامة في التراث**، ص ٦٧.

القراءة المعاصرة للخطاب الجاحظي والتي أثرتها الباحثة فاطمة محجوب ، قد تجاوزت مقولة الرماني، وأعطت النص التراثي اللغوي بعدا جديدا في ضوء المقاربات الحديثة لقراءة النصوص وتحليلها، وقد اعتمدت هذه الباحثة " علم الحركة الجسمية " كأداة معرفية حداثية لدخول النص التراثي، وذلك وفقا لمبادئ هذا العلم بحيث ترافق كل حركة دلالة معينة. ومن خلال هذه الرؤية التحليلية للمفهوم الجاحظي للإشارة يمكننا إدراك مدى أهمية وعي القدامى بكل تمظهرات اللغة وتجلياتها الإشارية. ولإبراز هذه الأهمية نذكر ما جاء في مقاربة الباحثة فاطمة محجوب مثالين نوردهما لمزيد من الإضاءة، ف " علم الحركة الجسمية يحدد نوعين من الحركة من حيث صلتها بالكلام، فنوع يشمل الحركات التي تصاحب الكلام، وآخر يشمل الحركات التي تؤدي وحدها وتحل محل الكلام"[١]. فالنوع الأول مطابق لقول الجاحظ " والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه"، أما النوع الثاني فهو ما يتطابق، أو ما يقابله قوله :" فأما الإشارة فباليد " ويعني ذلك إيصال فكرة ما، أو قصد معين، أو دلالة ما دون التلفظ، أو الإدلاء بشيء ؛ لأن الإشارة حلت محل الكلام.

وقد تتجلى وظيفة الإشارة من حيث أهميتها، إما في مصاحبة الكلام لتأكيده، أو إزالة بلاغة الخطيب عنه، وإما أنها تفيد في التواصل " مبلغ الإشارة أبعد من مبلغ الصوت " فهي تعمل بالإضافة إلى ذلك على تقليص المسافة الزمنية والمكانية بين الباث والمتلقي، وهنا تكمن القيمة الإشارية في إيصال الخطاب وبثه، ومن ثمَّ تلقيه دون أن يشوبه اضطراب أو خلل.

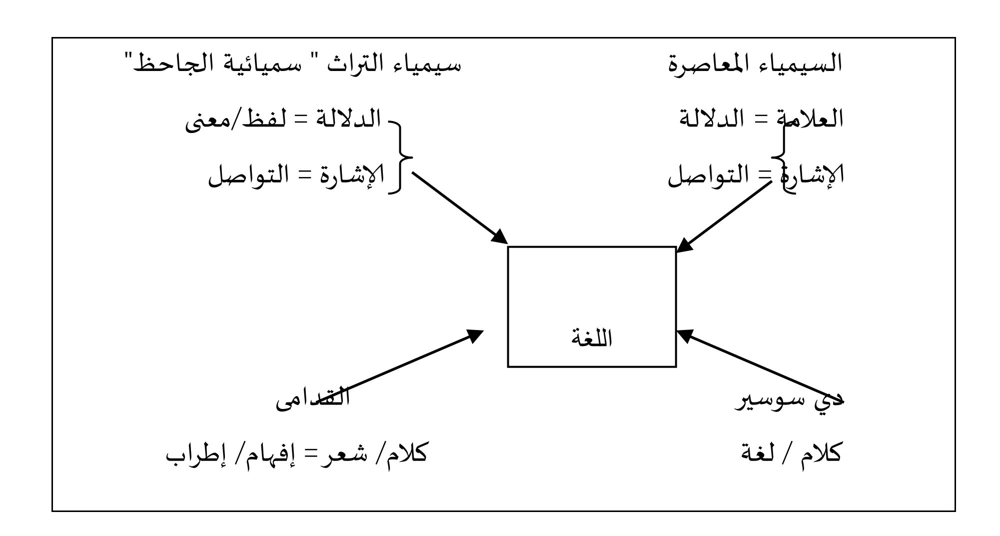
وعلى الرغم من سلوك المنهج البلاغي الذي أسس الخطاب النقدي التراثي، إلا أنه يمكننا تلمس بعض التجليات السيميائية التي رافقت البحث اللغوي، وبالتالي ظهورها مع حضور البعد السيميائي كهاجس، وغيابه كمصطلح. وليس ما يدعم هذا التصور المحاولة الجاحظية فقط، إنما أمثال الجاحظ كثر في تراثنا النقدي. فقد كان السكاكي يرى أن المفردات رموز على معانيها، رغم الفوارق الصوتية، وتباين الأبعاد الدلالية إلا أن "استخدامها بوصفها علامات يستحضر بها التصور الذهني لدى المتلقي"[٢] يعني استحضار التصور الذهني الغائب [المدلول]، وفي هذا أكثر

[١] انظر: سراج، **التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم، والنظر الراهن**، ص٨٧.

[٢] انظر: عبد المطلب، **مفهوم العلامة في التراث النقدي**، ص٧٣.

من دليل على قدرة الناقد القديم التأملية، ورؤيته التي تتجاوز آفاق اللغة المحصورة في ثنائية اللفظ / المعنى، إلى ثنائية الدال / المدلول، إضافة إلى تقسيم القدامى الكلام إلى كلام عامة الناس، وكلام مقتصر على الخاصة منهم، فأما كلام العامة فهو كلام إبلاغي، غايته الإفهام [البيان]، وأما كلام الخاصة، فهو كلام بلاغي غايته، الإطراب [التحسين].

وإذا كانت وظيفة اللغة العادية هي الإيضاح، والتفسير، والوصف، والتعريف، والإفهام، " فإن وظيفة الأخرى قد اقتضت وضع المشترك والمترادف، والإبهام، والإجمال، والجناس، والتأكيد، والتكرار، وغيرها من سمات اللغة الفنية"[1]، وقد يكون في هذا التقسيم تأكيد على وعي القدامى بجمالية اللغة، ومكوناتها، وجوهرها. ونجدهم بذلك قد سبقوا التقسيم السوسري الشهير [كلام / لغة]، وتجاوزوا بارت Roland Barthes مع كوهن Cuhen, J في معرفتهما العميقة بسر اللغة وجوهريتها.



وإذا كان القدامى لم يدرسوا الألفاظ لذاتها من حيث بنيتها، وطبيعتها، وكيفية تشكلها، وعلائقها مع جملة الألفاظ الأخرى، وما ينتج من التنافر، والتشاكل، والتقارب، والتباعد،

[1] انظر: راضي، عبد الحكيم، "النقد اللغوي في التراث"، **فصول**، مج ٦، ع ٢، ١٩٨٦م، ص٨٤.

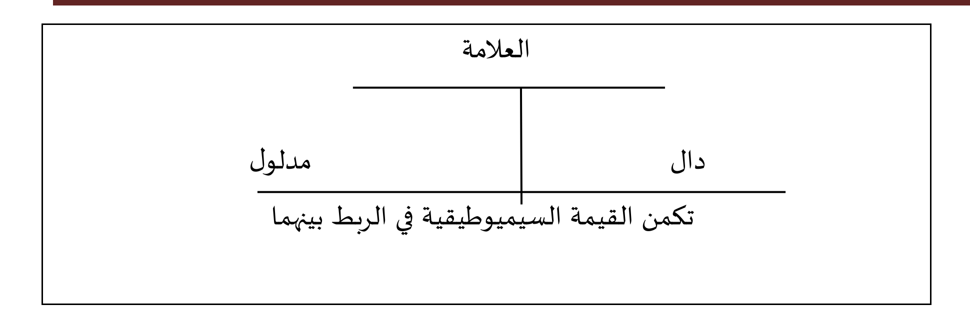
من جدل جمالي، فلربما يرجع ذلك إلى كون التعامل مع اللفظ هو تعامل مادي خارجي، في حين أن التعامل مع المعنى هو تعامل حسي/داخلي، مما غيّب كثيرا من الإشكالات التي تفطن إليها المنهج السيميائي المعاصر في ضوء ترقبه اللغة، وتفجير مكبوتاتها الجمالية. ولعل هذا ما أفضى بـ " جون كوهن إلى التأكد على ما يقوله الشاعر، واعتبار الإبداع فضاء لتجسيد اللغة بالنظر إلى الصورة المعهودة، والتعبير عنها بشكل غير معهود، ولذلك يخرق الشعر مبدأ اللغة العادية في مقولاتها المعهودة سواء أكان ذلك بالقوة أو بالفعل؛ ليتحول الشعر إلى إرادة تفعيل الكلمة الخلاقة، أو كما قال بول فاليري Paul Valéry : "الشعر لغة داخل لغة ".

فاعلية العلامة في الدراسات الحديثة

إذا كانت السيميوطيقا تبدأ بالعلامة فقد اهتم السيميوطيقيون بتصنيف العلامات، وتمييزها، وتعليلها من أجل إدراك أوسع لماهيتها، وتوصلوا الى أن النظام السيميوطيقي للعلامة يتأسس على نوعين من العلامات : العلامة العرفية (الكلمة)، والعلامة الأيقونية (الصورة)، فالعلامة ذات انعكاسات معرفية ودلالية، اختلافية وائتلافية، ولا يمكن أن تكتسب دلالتها إلا من خلال التعارض والتقاطع مع علامات أخرى.

والسيميوطيقا تعنى بالعلامة على مستويين[١]: المستوى الأنطولوجي، ويعنى بماهية العلامة، والمستوى البراجماتي، ويعنى بفاعلية العلامة وتوظيفها في الحياة العملية، ويُعّد دي سوسير من الرواد الأوائل الذين استلهمهم فيض العلامة. فسيميولوجية دي سوسير تعنى بالعلاقة بين العلامات على اعتبار أنها تمثل القيمة السيميوطيقية، وتكتسب دلالتها من خلال الربط بين الدال (Signifiant) والمدلول (Signifie)، فهي ذات طبيعة ازدواجية، الأول صورة سمعية تولدها الأصوات، والثاني تصور ذهني تثيره هذه الأصوات

[١] انظر: **أنظمة العلامات فى اللغة والادب والثقافة : مدخل الى السيميوطيقا** : مقالات مترجمة ودراسات / إشراف سيزا قاسم ، نصر حامد أبو زيد. من نصر حامد أبو زيد, سيزا قاسم مشرف، (القاهرة: دار الياس العصرية ، ١٩٨٦ م)، ص١٩.



لقد اتخذ دي سوسير من اللغويات نظاما أسمى لكل نظام سيميولوجي، ولم يتخذها مجرد نمذج إجرائي. فاللغة في تصوره هي النظام الوحيد الأكثر دلالة وإيحاء، بل إن السيمياء قائمة على أساس لغوي، ذلك أن السيميوطيقا كما يقول دي سوسير مبنية على اللغة من حيث كونها تمثل النظام الاجتماعي الذي يقوم عليه البحث السيميائي، وهي الحامل المادي لمعنى الوجود، أما الكلام فهو ممارسة فردية، لذلك اهتم دي سوسير بخلفيات الواقع الاجتماعي الكامنة وراء كل واقعة " كلام " فردية. ومن ثمَّ فسيميوطيقاه خاصة بهذه الوقائع الاجتماعية (اللسان) وفي هذا إخضاع الأنظمة السيميولوجية إلى الأنظمة الألسنية " وتعميم مفهوم اللسان ليشمل كل نسق دلائل[1]، ولتأكيد أفكاره وتدعيمها يلح دي سوسير على أن العلامة لا يمكن أن تكتسب مفهومها خارج المجال أو النظام اللغوي، وبذلك فلا يمكن فهم العلامة السيميولوجية " إلا من خلال العلامة اللغوية، وهذا ما دفع بدي سوسير إلى أن يرسي قواعد حديثة للسانيات، وكان أول من أحدث الفصل بين اللغة والكلام، إلا أنه ضيق أفق السيميولوجية التي ألحت على الطبيعة الاجتماعية لموضوعها وانطلاقها من منظور لساني بقيت تدور في فلكه.

وإذا كانت الأطرحة الدي سوسيرية قد حصرت العلامة في وحدة ثنائية المبنى، فإن بيرس يتجاوز الطرح الأحادي فيما يحاول أن يعطي تصورا مغايرا بتقسيمه الثلاثي للعلامة.

الأيقونة (Icon) تميزها صفات خاصة تمكنها من أن تكون علامة كالصورة والرسم البياني، ويتضح موضوعها من خلال تشابه بين الدال والمشار إليه. لكن، هل نكتفي بتعليلها من

[1] انظر: **الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة**، ص٢٢.

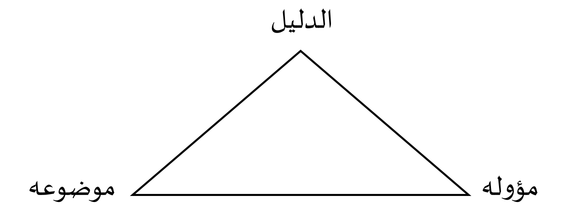
منطلق التشابه، أم العرف، أم من خلال اصطلاح سابق ؟ يقول أيكو " إن التشايه ليس علة مطلقة ولكنه يقوم أيضا على علاقة عرفية ثقافية "١، بالإضافة إلى أن إبداع العلامات وإنتاجها يتطلب مرجعية اجتماعية " فالتعرف على العلامة . أيا كانت . يتطلب شيفرة مشتركة بين أفراد الجماعة التي تستخدم هذه العلامات"٢

المؤشر (Index) : من خلال الارتباط الفيزيقي أو التجاور يحقق المؤشّر ماهيته، فهو بحسب بيرس " علامة تحيل إلى الشيء الذي تشير إليه بفضل وقوع هذا الشيء عليها في الواقع"٣،ولعل الأمثلة على ذلك الأعراض الطبية، ومن المؤشر ما يكون مزدوج الدلالة، بينما فصل بيرس بين المؤشرات حيث جعلها في قسمين:

طبيعة Index : تمثل عالم الموجودات.

فرعية (Surindixes): تمثل ما يدخل في عرف البشرية من علامات، وعلى الرغم من اتفاقهما في الوظيفة إلا أنهما يختلفان في الماهية.

الرمز (Simbol) وهو نوع من العلامات المجردة تحيل إلى شيء عن طريق التداعي. وقد تجلّت تصوّرات بيرس النظرية بالإضافة الى تقسيمه الثلاثي الى توسيع مفهوم الدليل بحيث تتعدّى العلاقة فيه الطرفين إلى أكثر، تعمل بموجبها السيرورة التي تنقسم إلى ثلاثة عناصر بالإضافة إلى العنصر الرابع الذي هو الشخص الشارح:



[1] انظر: أنظمة العلامات، **مدخل الى علم السيميوطيقا**، ص٣٢.

[2] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٣٢.

[3] - المرجع السابق نفسه، ص٣٣.

فالدليل أو الممثل هو شيء يمثل شيئا ما بالنسبة إلى شخص ما، بمظهر ما، أو إمكانية ما، " ويضيف بيرس عنصرا خامسا هو السياق، بحيث تعمل هذه الدلائل داخل مجموعة من السياقات".

العلامة عند دي سوسير ذات وجهين، بينما هي متعددة الأوجه عند بيرس مع تأكيده أن " الصورة الذهنية هي مركز العلامة وليس الشىء الذي يحيل الى شىء آخر"١

وهذا ما يؤدي الى توليد ما لا نهاية من العلامات، وبالتالي تتعدد العلاقات بحيث تكون إما تناظرية، أو تفسيرية، أو متناقضة فيما بينها، فالعلامة عند بيرس نزوح الى التجريد؛ إذ " هي ذات وجود ذهني أو افتراضي،" وهو طرح ابستيمولوجي يتجاوز أحادية المعرفة.

وإذا كانت سيميولوجيا دي سوسير تقصي الجانب الفردي، فإن سيميوطيقا بيرس تلّح على تقديم الاستعمال الفردي للدليل الذي يعده من المهام الأساسية للتحليل السيميوطيقي، ومن هنا الفارق بين الأطروحتين، وحينئذ يقترح بيرس أبعادا ثلاثة للسيميوطيقا٢.

التداولية: أن ينصب بحث ما على الذات المتكلمة.

حقل علم الدلالة: الاهتمام بتحليل كلام الباث.

حقل التركيب المنطقي: يعنى بالعلاقات بين التعابير.

وانطلاقا من هذا، تعد مساهمة بيرس من المقاربات السيميائية التي شقت طريقها بوعي نحو القطيعة الإبستومولوجية، التي تؤسس مستويات الخطاب الحر والمعاصر، وذلك عندما حذا حذوه كثير ممن خاضوا غمار هذا الحقل، أمثال " بنفست " الذي حاول وضع العلامة في فضاءات جديدة من شأنها أن تنحو بها باتجاه استعمالاتها المنهجية والجدلية، بحيث يصفها بالقدرة على الدلالة حين يحصر وظيفتها في استدعائها الشيء لتحل محله، على اعتبار أن دور العلامة هو . بحسب رأيه . التمثيل، بمعنى أن تحل محل شيء آخر؛ أي أن تستدعي هذا الشيء باعتبارها بديلا عنه، ويمثل " بنفست " لذلك بعلامات اللغة، وعلامات الكتابة، وعلامات التحية، وعلامات المرور، والعلامات النقدية، وعلامات العبادات، والشعائر، والعقائد، وعلامات الفن بكل أشكالها. والسمة

[1] انظر: **مجلة فصول** ع٤ مج ٦ (١٩٨٦م)، ص١٦٩.

[2] انظر: **الاتجاهات السيميولوجيا المعاصرة**، ص٢٣.

العامة لكل هذه الأنظمة الاجتماعية هي قدرتها على الدلالة وتكوّنها من وحدات دلالية أو علامات١، وإذا كانت هي التمثيل من حيث كونها تحل محل شيء آخر، فليست هي الشيء، ولا الشيء المشار إليه، في حين لا يستبعد جاكبسون أن يكون للعلامة جانبان: الأول يدرك مباشرة، بينما يستدل على الثاني عن طريق فهمه.

ولا شك في أن اختلاف وجهات النظر والتعارض في الرؤيا والتصور بشأن العلامة سيكون له أثره على بنية النظام الذي تحتكم إليه الرموز والإشارات، وهذا ما يثيره أيضا السيميولوجيون من جدل حول الأنظمة السيميائية والنواميس التي تديرها، بالإضافة إلى إشكالية التواصل اللغوي والتواصل الإشاري، مما أفضى إلى وجود أنظمة لسانية وأخرى غير لسانية. فهل يكتسب النظام السيميائي دلالته وشرعيته خارج النظام اللغوي، أم أن اللغة هي النظام السيميولوجي الوحيد ؟.

هناك أنظمة عديدة دالة في حياتنا اليومية إضافة الى بعض الأنظمة غير اللغوية أو ما يصاحبها من إشارات صامتة، وما ينقل من علامات عن طبائع البشر وسلوكاتهم مثل الطقوس، مع ذلك " يمكن للسانيات أن تصبح المقاس العام لكل نشاط سيميولوجي، رغم أن اللسان ليس سوى نسق خاص "٢. فدي سوسير يسقط نظامه اللغوي على الأنشطة الإشارية، وبالتالي بقيت الأنظمة السيميولوجية تستمد هويتها من الأنظمة اللغوية، إلا أنه ومع تطور النظريات، وتوسيع المفاهيم، وتجديد الرؤى، اتخذ النظام السيميائي أبعادا أخرى، ومعايير مخالفة، وتصورات مغايرة، من أهمها انقلاب بارت الذي يخضع الألسنية إلى بنية النظام السيميوطيقي، وبذلك يقلب الآية السوسيرية. وباختين الذي يرى أن " النظام يجب أن يفهم في إطار مجرد؛ أي في إطار جدلي تتفاعل داخله العلامة مع الواقع"٣، على اعتبار أنه ليس بنية معنية لها وجود ملموس بقدر ما هو مقولة ذهنية. وقد اجتهد كثير من المنظرين . عبر سبل معرفية ذات فضاءات مكثفة وعميقة . في أن يصلوا بطروحاتهم الى مستوى إمكانية إلغاء حضور اللسانيات وتغييبها من "البحث السيميائي الجديد

[1] انظر: عياد، شكري محمد، "أنظمة العلامات"، **مجلة فصول**، مج ٦، ع١٩٨٦،٤.

[2] انظر: مبارك، حنون، **دروس في السيميائيات**، (المغرب: سلسلة توصيل المعرفة، ١٩٨٧م)، ص٧١.

[3] انظر: **مجلة فصول**، المقال السابق، ع ٣، مج ١٩٨١،١، ص ٤٦.

الذي يجب أن يتأسس على جثة الألسنية"[1]، فالمغامرة الجديدة تنفي أن تظل اللغة معيارا أو مقياسا للبحوث السيميائية، لكنها لا تلغي جدلية التواصل معها حين تؤكد " أن اللغة كعلم مستقل تدخل في بناء علمي واسع هو علم السميائيات "[2] الذي يتجه الآن بحمولة فلسفية ومعرفية تعنى بجدلية الطرح وتعددية الرؤيا، ومن أجل فك رموز إشكالية الأنظمة السيميائية، يصل "بنفيست" إلى وضع معايير وظيفية مهمتها تمييز الأنظمة السيميوطيقية عن بعضها من جهة، وتبيان أوجه اختلافها مع غيرها من جهة أخرى، وتتمثل في " كيفية تأدية النظام لوظيفته، ومجال صلاحيته، وطبيعة علاماته، وعددها، ونوعية توظيفه"[3]، غير أنه يؤكد صعوبة تطبيق هذه التعايير على الفن، في حين يسهل ذلك على النظم الأخرى. ومن الباحثين أيضا " لوتمان" الذي حاول توسيع هذا الحقل بإضافاته وإضاءاته، بحيث ذهب الى تقسيم النظام الدلالي وجعله يشمل نظاما أوليا يتمثل في نظام اللغة الطبيعية التي يدرسها اللغويون، ونظما ثانوية يسميها الأنظمة الدالة الثانوية، وتهتم في رأيه بالفن، والأدب، والأساطير، والأديان.

ولقد تجاوزت معظم المقاربات السيميائية . برؤاها الحديثة في تطوير النظام السيميائي وإعطائه بعدا معرفيا يخترق البنى التقليدية . الأطروحة الدي سوسيرية التي سيجت فضاءات الأنظمة السيميائية، ويعد موريس من الذين قدموا نمذجا سيميولوجيا فلسفيا، بحيث " استطاع أن يميز بين الأبعاد الدلالية، والأبعاد التركيبية، والأبعاد الوظيفية للإشارة. وطبقا لرأيه فإن العلاقة بين الإشارة والمجموعة الاجتماعية هي علاقة دلالية. والعلاقة بين الإشارة والإشارات الأخرى هي علاقة تركيبة، أما العلاقة بين الإشارة ومستعملها فهي علاقة وظيفية"[4]. وبذلك شهدت السيميولوجية عهدها الذي لم يعد بإمكانها أن تظل منهجا واحدا. وقد أدت الأبحاث الدلالية على كثرتها إلى ظهور عدة مناهج نقدية تجاوزت اللغويات الدي سوسيرية، وربما كانت نظرية النحو التوليدي لتشومسكي القفزة التي أعادت صياغة مفهوم السيمياء الذي ظل يدور

[1] انظر: أبو منصور، فؤاد، **النقد البنيوي الحديث**، (بيروت: دار الجيل، د.ت)، ص٣٤٤.

[2] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٣٤٧.

[3] انظر: مجلة فصول، **المقال السابق نفسه**، ع ٤، مج ٦، (١٩٨٦م).

[4] انظر: جيرو، بيير، **علم الإشارة**، ترجمة: منذر عياشي، **(١٩٨٨م)**، ص ١٦.

حول النص ويطوف به دون أن يلج عالمه الداخلي، ولا يعني ذلك نهاية الرحلة السيميائية التي أعلنت تمردها على سلطة اللسانيات، فقد أيقظ تصور تشومسكي رغبة الكثير من الباحثين السيميائيين وأحالهم الى فضاءات جديدة من شأنها أن تؤسس معرفة واسعة لهذا الحقل، ذلك أنها تقوم على الكفاية اللغوية التي تقود الكلام، بحيث "تميز النظرية التوليدية والتحويلية بين الكفاية اللغوية؛ أي المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي، بقواعد لغته التي تتيح له إنتاج عدد لا متناهٍ من الجمل وبين الأداء الكلامي"[1]، وبالتالي فهو لا يركز على الخلفية الاجتماعية والنفسية للإنسان، بل على الخلفية المعرفية والفكرية. ومن ثمَّ فهو يرفض أن تكون اللغة مجرد أداة تواصلية إخبارية نقلية. وقد أوضح تشومسكي النظام الذي تحتكم إليه القواعد التوليدية والتحويلية والذي يتم تحليله من خلال مكوناته الثلاثة"[2].

المكون المورفولوجي: وهو خاص ببنية النطق اللغوي.

المكون التركيبي: بتحديد الجمل العميقة ووصفها.

المكون الدلالي: يهتم بتفسير معاني الكلمات؛ أي دراسة دلالات العناصر اللغوية.

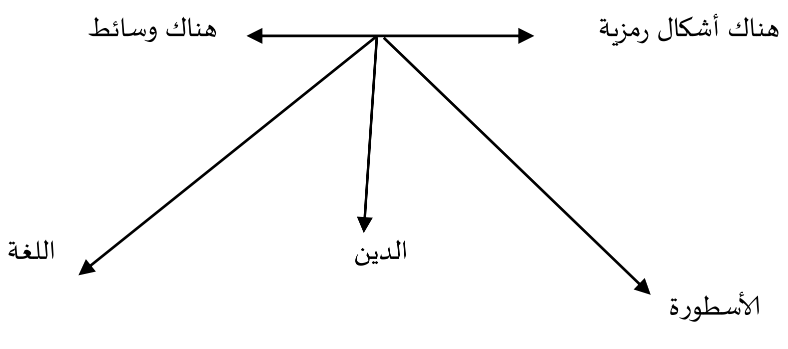
لقد تطورت السيميائيات لتنتقل إلى عمق المعنى وتبحث في ماهياته، من حيث هو عمل ناتج من اتحاد عنصري الدال والمدلول، بعدما كان اهتمامها متمثلا في البحث عن تطورها وتغييرها، ومن المنظرين من ذهب إلى حد فلسفة أفكاره وعلى رأس هؤلاء: كاسيير، الذي كان إسهامه فلسفيا في طرحه لمبادىء لغوية تمثلت في موقفه من اللغة التي يرفض أن تكون مجرد أداة ناقلة، فليست وظيفتها هي إيصال واقع الإنسان، بل خلقه باستمرار، بالإضافة إلى إضاءته لأنظمة إشارية كالأسطورة والفن.

وإذا كانت سيميولوجيا بارت ترفض أن تكون منظورا للواقع، فإن سيميولوجيا كاسيير تتبنى الرمز لتنفذ من خلاله إلى هذا الواقع، وتتجلّى رؤياه في هذا الطرح الذي يغنيك عن أي تساؤل: الإنسان حيوان رامز ≠ الإنسان حيوان دال. . فالدلائل ملموسة، وهي أقرب إلى عالم

[1] انظر: زكريا، ميشال، "المكون الدلالي في القواعد التوليدية والتخويلية"، **مجلة الفكر العربي المعاصر**، ع ١٩٨٢/١٨، ١٩،١٩، ص١٢.

[2] انظر: المرجع السابق نفسه، ص١٣.

الفيزياء، بينما الرموز ذهنية، وهي أقرب الى التصور الفلسفي، أو الكون الرمزي، والرمز وسيط معرفي بين الإنسان والواقع، ولعل السؤال الإبستيمولوجي هنا: ما طبيعة هذا الوسيط؟ وما هي حدوده ؟.



ماهية الشكل الرمزي

هي بنية مفهومية ومنطقية ذات عنصر جمالي تعبيري، تعطي بواسطته تصورا للواقع. ومن ثمَّ فإن محتوى الفكر مجرد، وموحٍ، وملغز، ورامز؛ أي أنه مجموع دلائل محسوسة، يستخدمها الفكر بقصدية التعبير، وتتجلّى في شكل معانٍ، ومع ذلك لا يكشف الفكر عن محتواه إلا من خلال تمظهراته، فوظيفة الدليل لا تعمل في مجرد إيصال محتوى الفكر وحسب، بل، إنها بالإضافة إلى ذلك تسهم في نموه وتحديده كليا. ينبغي إذن القيام بتعليل منظم لجميع أنماط تمظهرات المحتويات المجردة في شكل دلائل محسوسة، ووضعِ نحوٍ " معين للوظيفة الرمزية[١] . وهنا يؤكد كاسيير على أنه بالإضافة إلى وظيفتها الإيصالية فإن للغة وظيفة ترميزية، لها قوانينها التي تحكمها، وقواعدها التي تؤسسها، ولذلك فهو يدعو إلى نظرية نحوية للدلائل الرمزية.

لقد أدت المقاربات السيميائية على اختلاف منطلقاتها، وتباين تصوراتها، وتعارض رؤاها ونظرياتها، وتقاطع اتجاهاتها، وتداخل مفاهيمها . أدت إذن . الى تفرعات غنية بمركباتها ومختلف مستوياتها، ولكل نظامها الخاص والمميز. فقد اتخذت من كل مظاهر الحياة موضوعا لها، ومن كل

[١] انظر: **الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة**، ص٦٢.

أشكال الفنون كالسينما، والمسرح، والأدب، مسرحا لها. ويعد النص الأدبي من الفضاءات الثرية بشحنات تمتزج فيها مختلف التموجات، من حيث كونه بنية ذات طبقات عميقة / سطحية، فوقية / تحتية، على اعتبار أنه كون يحمل جدل الواقع والذات، وعالم تولد فيه الأسطورة والحلم، فهو مستويات تعتلج فيه شرايين وأنسجة " وليس نظاما لغويا ناجزا ومقفلا... إنه عدسة مقعّرة لمعانٍ ودلالات متغايرة، متباينة، معقدة في إطار أنظمة "[١] تقع في حدود من الاحتمالات اللامحدودة، وفيض من التساؤلات اللامتناهية.

لقد سعت سيميولوجيا دي سوسير إلى تعميم النظام اللغوي على اعتبار أنه المقياس الوحيد الذي لا يمكن الاستغناء عنه بالنسبة إلى مختلف الأنظمة السيميولوجية، إلا أن الطبيعة اللامادية للعلامة، وعدم إمكانية رؤيتها، وقياسها، وإدراكها، جعلها ملتقى العلوم الإنسانية، والمنطق، وعلوم اللغة، بالإضافة إلى أنها تنحو نحو العلم، وتعتمد على البرهنة، وأسلوب التعليل، والتبرير الموضوعي، والاستدلال، والاستنباط، وهذا ما يزيح عنها هيمنة اللغة، ومن ثمَّ الانتقال من الاحتواء اللغوي للدلالة بوصفها بحثا في الصيغ ذات المفاهيم، وتجاوز الرؤيا الدي سوسيرية مع مسايرة التصور المغاير والداعي إلى " أن المدلولات عبارة عن ماهيات (Substances) يجب استبعادها من اللسانيات البنيوية "[٢]، من حيث كون علم الدلالات تفكير استفهامي واستقراء دلالي لمعظم الأنشطة الحياتية والنظم الإشارية التي لا يمكن أن يتسع لها النظام الألسني أو يحتويها، ولذلك فـ "إن كل محاولة دراسة الدلالات تتمركز في المكان المبتكر من رفض التجريبية العفوية الحسية الداخلية"[٣]، مما يؤكد البعد الحداثي التجاوزي لهذا العلم المؤسس على النفي الاستيعابي والوعي العميق في خرق مستويات الخطاب اللغوي القديم، وتجاوزه الى آفاق جديدة تكون قادرة على الاحتواء والخلق والابتكار، حتى يكون بإمكانها الانتقال من الحسي والداخلي إلى الحركي؛ من أجل تدعيم سبل البحث السيميائي بكل ما هو أصيل، وقابل للإنتاج، "وكل جهد

[١] انظر: أبو منصور، فؤاد، **النقد البنيوي الحديث**، (بيروت: دار الجيل، د.ت)، ص١٤٣.

[٢] انظر: بارت، رولان، **مبادئ في علم الدلالة**، محمد البكري، (المغرب: وزارة الثقافة، ١٩٨٧م)، ص٦٦.

[٣] انظر: اينو، آن، **مراهنات دراسة الدلالات اللغوية**، ترجمة: أوديت بتيت وخليل أحمد ، تقديم: جوليان كريماس وأسعد علي، (دمشق: دار السؤال للطباعة والنشر، ١٩٨٠م)، ص٤١.

مكرس لهذا الوعي وهادف الى تمييز وتسمية، وعَدّ، وتسلسل وحدات المعنى بصورة منظمة وموضوعية"[1] سيصنف ضمن دائرة البحث الدلالي الذي اتخذ في الواقع مسلكا آخر مغايرا لمسالك اللغة؛ ولذلك فهو مقود لا محالة للافتراق معها وتحقيق استقلالية قد لا تكون مطلقة ومؤكدة في مواجهة جملة من التساؤلات، لعل من أبرزها موقع نظرية العلامات من العلوم الأخرى، وهو تساؤل لابد أن يجرنا إلى المرجع أو السياق الذي نشأ فيه التفكير بماهية العلامة، ووظيفتها، وطبيعتها، ومرتبتها، والقوانين التي تضبطها.

الخاتمة

وسيميولوجية دي سوسير تتضح من خلال التقسيم الثنائي دال / مدلول، كلام (فرد) / لغة (جماعة)، ومن ثم فنظريته شأنها، شأن الفلسفة الغربية المؤسسة على الثنائية منذ أفلاطون، وكما هو معلوم فإن العلامة الدي سوسيرية نفسانية بالإضافة إلى أنها لا تستبعد الواقع الاجتماعي، إلا أن العلامة البيرسية سوسيولوجية من حيث كونها تفضي إلى "إقصاء فاعل الخطاب، ببساطة أن الأنا (Le je) هو الذي يتكلم، ولكن ما يقوله ليس، ولا ينبغي أن يكون، ذاتيا، إن (الأنا) هو مكان العلامات"[2] وهو المفوض، أو النائب الاجتماعي، أو المتكلم بالنيابة.

أما التفريع الثلاثي الذي يبني عليه بيرس تصوره حول مفهوم العلامة فهو يعود إلى نظام المقولات المأخوذ عن كانط، غير أن بيرس يستبعد الحدس، فيما يرى "أن العلامة نفسها تنتمي الى مقولات وإلى أنماط وأقسام من العلامات مختلفة بحسب النظر إليها، سواء بحسب النظر إليها ذاتها كعلامة أولى، أو بالنسبة إلى موضوعها كعلامة ثانية، أو بالنسبة إلى مؤوِّلها كعلامة ثالثة"[3]، ومن ثم فمشروع بيرس السيميائي مؤسس على المنطق القابل للبرهنة والتبرير، ومع ذلك يبقى سيلان الأسئلة أمام فيض من المعارف. ونحن نتساءل هل استطاعت الأبحاث الدلالية الحديثة والمتنوعة استيعاب التساؤلات الكثيرة المتعلقة بخصائصها وعلائقها بشتى العلوم الأخرى، وما

[1] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٤١.

[2] انظر: جيرارلودال، "بيرس أو دي سوسير"، **مجلة العرب والفكر العالمي**، ع٣ ، (١٩٨٨م) ، ص١١٦.

[3] انظر: المرجع السابق نفسه، ص١١٨.

موقعها منها؟ ومن ناحية أخرى قد تكون جوهرية وأكثر حساسية، هي: ما مدى اقتراب الأشعة الدلالية من النص لاستقراء جوهر العملية الإبداعية.

الافتراض المسبق مفهوما تداولياً في الفكر اللغوي عند العرب القدامى: وصف وتحليل

الأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي
قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
عثمان جميل قاسم الكنج
وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على أحد مفاهيم التداولية، وهو الافتراض المسبق؛ إذ يسعى الباحث إلى توضيح معالم هذا المفهوم في الدراسات اللسانية عند المحدثين؛ وذلك ببيان نشأة مفهوم الافتراض المسبق في الدراسات التداولية، وتجلية مفهومه وأنواعه. ومن ثم يقف الباحث على مفهوم الافتراض المسبق عند العرب القدامى، وتلمس جذور هذا المفهوم في الفكر اللغوي عندهم في ضوء المفاهيم البلاغية، من مثل: الاحتباك، والإشارة، والاقتصاد، والإيجاز، والتجاوز، والتلميح، وشجاعة الفصاحة. ومن ثم يتناول الباحث بابين من كتاب المستطرف في كل فن مستظرف لشهاب الدين الإبشيهي، وهما: باب: ذكر الفصحاء من الرجال، وباب: الأجوبة المسكتة والمستحسنة ورشقات اللسان؛ إذ ينتخب الباحث نصوصا من البابين الآنفي الذكر، ويحللهما في ضوء منهجية مقترحة تشتمل على العناصر الآتية: المخزون الخبروي عند المتلقي، والتعريض، والسياق الثقافي والاجتماعي، وسوء الفهم.

المقدمة

يمكن تعريف التداولية pragmatics بأنها دراسة اللغة في الاستعمال اللغوي بوصفها ظاهرة تخاطبية تواصلية اجتماعية تسعى إلى الملاءمة بين الرموز اللغوية والسياقات المرجعية والمقامية التي تشير إليها.[١]وتهتم التداولية بالعلاقات القائمة بين المرسل والمرسل إليه في إطار العملية التواصلية القائمة بينهما مثلما تهتم أيضا بالحدث اللغوي بوصفه رموزا تعبيرية مدرجة في التخاطب، وهذا كله يقوم على أساس مسبق من وجود أبعاد تركيبية ودلالية للعملية السيميائية، وعماد عملية الاتصال هذه هو الشكل الذي يقوم المرسل عبره بإفهام المرسل إليه قصديته، وذلك بما يلجأ إليه من سلاسل من العلامات.[٢]وتتضمن التداولية مفاهيم أربعة، وهي: الإشارةdeixis، والاستلزامالحواريconversational implicature، والافتراض المسبقpresupposition، والأفعال الكلاميةspeech acts.[٣]ويسعى الباحث في هذا البحث إلى الوقوف على أحد مفاهيم التداولية الآنفة الذكر وهو الافتراض المسبق على النحو الآتي:

الافتراض المسبق عند اللسانيين المحدثين

دخل مفهوم الافتراض المسبق في فلسفة اللغة واللغويات المعاصرة بسبب أعمال الفيلسوف والمنطقيفريجه (Frege)١٨٩٢م الذيمهتما في المقام الأول بتطوير أهمية النموذج المنطقي للجمل التي لم يكن المعنى فيها شرطا كافيا لبيان مكنون الكلام. وبالنسبة لـ (فريجه) فالشرط التعريفي للجمل البيانية تجعل الكلام يحمل فيه معنى الحقيقة والإحالات أو الإشارات الخاصة بتلك الجمل يجب أن تنجح في التعبير عن الموضوع أو الموضوعات المناسبة. ووفقا لرؤية فريجه في أن محتوى

[١] انظر: بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستن إلى غوفمان**، ط١ ترجمة: صابر الحباشة، (سوريا: دار الحوار، ٢٠٠٧م)، ص١٨-١٩.

[٢] انظر: فرانسواز، أرمنيكو، **المقاربة التداولية**، ترجمة: سعيد علوش، ط١،(سوريا: المؤسسة الحديثة للطباعة والنشر، ، ١٩٩٧م)،ص١٣-١٤.

[٣] انظر: نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، ، ٢٠٠٦م)،ص١٥.

هذه الافتراضات (خصائص الموضوع الذي جعلته مناسبا وحققت شرط النجاح) أمر يعتمد على بنية الأحكام النحوية للجمل.[١]

وزعم ستراوسن(Strauson) أن المتكلم حين يستخدم العبارات الإشارية يفترض بالمخاطب أن يتعرف إلى الشيء المشار إليه، وهو بذلك لا يؤكد وجود المادة، بل يفترض المتكلم بالمخاطب معرفتها مسبقا.[٢]

وأشار بعض الباحثين إلى أن الافتراض المسبق قد يرتبط ببعض الألفاظ والتراكيب اللغوية، ومن الأمثلة على ذلك قولنا:

- زيد اغتيل.
- زيد قتل.

فالافتراض المسبق الذي يتضمنه الفعل (اغتيل) في الجملة الأولى يشير إلى أن (زيد) شخصية سياسية بارزة، وهذا المعنى لا يتضمنه الفعل (قتل) في الجملة الثانية.

ومن الأمثلة أيضا قولنا:

- لم يتمكن أحد من حمل الصخرة حتى زيد.
- لم يتمكن عمرو ولا زيد من حمل الصخرة.

فاستخدامنا (حتى) في الجملة الأولى يشير إلى افتراض مسبق مفاده أن زيدا يتميز بقوة كبيرة ومعروفة لدى المتلقي تمكنه تلك القوة من رفع الأثقال إلا أنه لم يستطع رفع الصخرة، وهذا المعنى لا تحتمله الجملة الثانية التي تشير إلى أن زيدا كغيره من الناس في القوة لا يتميز بشيء عنهم.[٣]

[1] See, Jerrold J. Katz and Terence Langendoen, Pragmatics and Presupposition, Linguistic Society of America, Vol. 52, No. 1 (Mar., 1976), pp. 1

[٢] انظر: بالمر،ف.ر،**علم الدلالة إطار جديد**، د تحقيق: صبري إبراهيم السيد، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ، ١٩٩٥م)،ص٢٢٤.

[٣] انظر: المرجع السابق نفسه،ص٣٠-٣١.

مفهوم الافتراض المسبق

تعتمد العمليات التبليغية التي ينطلق منها الأطراف (المتخاطبون) على معطيات أساسية معترف بها ومعروفة، وهذه المعطيات تشكل الافتراضات المسبقة لا يصرح بها المتكلمون بيد أنها تكون خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العملية التواصلية.[١]

ويؤدي الافتقار إلى مجموع الافتراضات المسبقة اللازمة للعملية التواصلية بين المتخاطبين إلى سوء التفاهم الأمر الذي قد يكون سبباً في إخفاق فعل الكلام.[٢]

أنواع الافتراض المسبق

أشار الباحثون إلى نوعين من أنواع الافتراض المسبق، وميزوا بينهما على النحو الآتي:[٣]

- **الافتراض المسبق الدلالي:** وقد يطلق عليه الافتراض المنطقي، وهذا الافتراض مشروط بالصدق بين قضيتين، فإذا كانت الأولى صادقة لزم صدق الثانية، ومن الأمثلة عليه قولنا:**إن المرأة التي تزوجها زيد أرملة**. فإذا كانت هذه الجملة صادقة لزم صدق قولنا: **زيد تزوج أرملة**.
- **الافتراض المسبق التداولي:** وهذا النوع من الافتراض لا يعتمد على الصدق والكذب؛ إذ يمكن أن تنفي القضية الأساسية في هذا النوع دون أن يؤثر ذلك في الافتراض المسبق، ومثال ذلك قولك: **سيارتي جديدة**، ثم قولك: **سيارتيليست جديدة**. فعلى الرغم أن الجملتين متناقضتين إلا أن ذلك لا يؤثر في الافتراض المسبق لكلا الجملتين وهو أن لك سيارة.

وعند الحديث عن أنواع الافتراض المسبق فقد تكون مرجعية الضمير مثالا على الافتراض المسبق؛ لأن المتكلم لا يعيد الضمير إلا على شيء سبق ذكره، وأصبح أمرا معروفا عند المتلقي، هذا فيما يتعلق بحوار قصير بين المتكلم والمتلقي؛ إذ لا يستطيع المتكلم أن يستخدم الضمير للحديث بعد

[١] انظر: الجيلالي، دلاش، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ترجمة: محمد يحياتن، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ، ١٩٨٦م)، ص٣٤.

[٢] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٣٥.

[٣] انظر: نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**،ص٢٨-٢٩.

انفصال الحديث وانقطاعه، هذا الافتراض المسبق على المدى القصير، أما الافتراض المسبق على المدى الطويل فيتعلق بالمخزون الخبروي عند المتلقي، والسياق الثقافي والاجتماعي فالاعتماد على المخزون الخبروي، وما يختزنه المتلقي من مفاهيم ثقافية واجتماعية لا ينقطع بانقطاع الحديث، ويمتد لفترة زمنية طويلة حتى تطرأ تغيرات اجتماعية وثقافية تصبح افتراضات جديدة يعتمد عليها المتكلم في خطابه. أما السياق التاريخي فإنه يبدو أكثر ثباتا فيما يلجأ إليه المتكلم من افتراضات مسبقة يعتمد عليها فهي ليست عرضة للتغيرات.

والأنواع السابقة من الافتراضات المسبقة تشمل المتلقين دون تخصيص غير أن بعض الافتراضات المسبقة قد يقصد بها المتكلم متلقٍ بعينه دون آخر فتأتي لمتلقٍ مقصود تحمل إشارة أو تلميحا لا يصل إليه كل المتلقين، أو أنه ينطوي على الكلام معنى عام وآخر خاص، ويكون الخاص هو المقصود يفهمه متلقٍ مقصود؛ إذ يبني المتكلم معنى كلامه على افتراض مسبق عند المتلقي المقصود يصل إلى فهمه دون غيره، لكن إذا كانت الفاتراضات المسبقة لا يصل إليها فهم المتلقي سواء أكان مقصودا أم غير مقصود، فإنه يقع ما يسمى بسوء الفهم ؛ إذ يتحصل عند المتلقي معنى خاطئ، أو أنه يطلب التوضيح والإبانة من المتكلم.

أسباب الافتراض المسبق

لا يصرح المتكلم ببعض مقدمات الخطاب معتمدا على ما في ضمير السامع، وما يضمره المتكلم يفترض مسبقا أنه معلوم لدى السامع، ومن الأسباب التي قد تدفع المتكلم إلى اللجوء إلى الافتراض المسبق ما يأتي:

١. الاحتراز من التطويل: إن التطويل في الكلام والخوض في التفاصيل قد تجلب السآمة والملل إلى نفس السامع، ولا سيما إذا كانت تلك التفاصيل مما يمكن إضماره لعلم السامع المسبق به.
٢. القصد إلى الإيجاز: في بعض الأحيان قد يكون الإيجاز في الكلام والكناية عن المقصود أبلغ أثرا في نفس المستمع مما لو عمد المتكلم إلى بسط الخطاب والتفصيل فيه.
٣. مشاركة المستمع: إضمار بعض الخطاب وترك أمر تقدير ما حذف للسامع تجعله يشارك المتكلم في بناء قصدية الخطاب.

٤. العلم بالضرورة بالمضمر: لا يذكر المتكلم في بعض الأحيان في خطابه إلا ما قد يحتاج السامع إلى معرفته معتمدا عليه في استحضار المحذوف؛ وذلك بسبب وضوح المحذوف وشهرته فلا حاجة إلى ذكره.

٥. مغالطة السامع: قد يتعمد المتكلم عدم التصريح ببعض مقدمات خطابه حتى يوقع السامع في اللبس، ويقوده إلى سوء الفهم ما لم يعترض السامع على كلامه ويطلب منه البيان والتوضيح.

الافتراض المسبق في الفكر اللغوي عند العرب القدامى

تناول العرب القدامى مفهوم الافتراض المسبق عبر مفاهيم بلاغية، منها: الإشارة، والاكتفاء، والانفصال، والتجاوز، والتلميح، وشجاعة الفصاحة؛ إذ سيقف الباحث على هذه المفاهيم والإشارة نقاط الالتقاء بينها وبين الفهوم التداولي الحديث (الافتراض المسبق).

الإشارة

يقصد بالإشارة هو أن يتضمن الكلام القليل معانٍ كثيرة؛ وتتأتى تلك المعاني بما يشتمله الكلام من إيماء أو لمحة دالة.[١]وذهب ابن رشيق إلى أن "الإشارة من غرائب الشعر وملحه، وبلاغة عجيبة، تدل على بعد المرمى وفرط المقدرة، وليس يأتي بها إلا الشاعر المبرز، والحاذق الماهر، وهي في كل نوع من الكلام لمحة دالة، واختصار وتلويح يعرف مجملاً ومعناه بعيد من ظاهر لفظه".[٢]

والمتكلم عندما يلجأ إلى الإشارة لإيصال المعاني الكثيرة باللفظ القليل والكلام المختصر؛ فإنه يعتمد على الافتراض المسبق عند المتلقي والذي يمكنه من فهم المعاني المقصودة دون تطويل، ولكن إذا كانت تلك الإشارة ليست كافية لتبليغ المعنى أو أن المتكلم أخطأ في تقدير فهم المتلقي وبما لديه من افتراض مسبق يمكنه من فهم المعنى فإنه حينئذٍ يقع في سوء الفهم الذي قد يدفعه إلى السؤال والاستفسار أو أن يتوصل إلى معنى غير المراد.

ومنه قول الشاعر:

---

[١] انظر: ابن قدامة، قدامة بن جعفر بن قدامة بن زياد،**نقد الشعر**، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت)، ١٥٤-١٥٥.

[٢] القيرواني، أبو على الحسن بن رشيق،**العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تحقيق: محمد محيى الدين عبد الحميد، ط٥، (بيروت: دار الجيل، ١٩٨١م)، ج١، ص ٣٠٢.

"جعلنا السيف بين الخد منه ... وبين سواد لمته عذارا

فأشار إلى هيئة الضربة التي أصابه بها دون ذكرها إشارة لطيفة دلت على كيفيتها، وإنما وصف أنهم ضربوا عنقه".[1]

الاكتفاء

ومن المفاهيم البلاغية في الفكر اللغوي عند العرب القدامى والتي تدل على الافتراض المسبق ما يسمونه بالاكتفاء، وهو "أن يقتضي المقام ذكر شيئين بينهما تلازم وارتباط، فيكتفي بأحدهما عن الآخر لنكتة، ولا يكون المكتفى عنه إلا آخرا لدلالة الأول عليه".[2]

ومن الأمثلة على ذلك:"قول الله عز وجل: ﴿ولو أن قرآناً سيرت به الجبال أو قطعت به الأرض أو كلم به الموتى﴾، كأنه قال: لكان هذا القرآن. ومثله قولهم: لو رأيت علياً بين الصفين، أي: لرأيت أمرا عظيماً، وإنما كان هذا معدوداً من أنواع البلاغة؛ لأن نفس السامع تتسع في الظن والحساب".[3]

وقوله أنه معدود من أنواع البلاغة "لأن نفس السامع تتسع في الظن والحساب" فيه إشارة إلى أن المتكلم يتكئ على ما في ضمير المتلقي وذلك بما يوفره الافتراض المسبق عنده من تكميل للمعنى.

الانفصال

ومن مفاهيم الافتراض المسبق ما يعرف يالانفصال وهو "أن يقول المتكلم كلاماً يتوجه عليه فيه دخل إذا اقتصر عليه، فيأتي بعده بما ينفصل به عن ذلك إما ظاهراً أو باطناً يظهره التأويل كقوله تعالى: "وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم أمثالكم ما فرطنا في الكتاب من شيء ثم إلى ربهم يحشرون " فإن على ظاهر هذه الآية حصل من جهة أن الطائر يطير بجناحيه، فيكون الإخبار بذلك عرياً عن الفائدة، والانفصال عن ذلك هو أنه سبحانه لما قال: " وما من دابة في الأرض " أوجبت البلاغة أن يردف ذلك بقوله " ولا طائر " في السماء أو في الجو " يطير بجناحيه "

[1] المصدر السابق نفسه، ج١، ص ٣٠٢ ، ص-٣٠٣.

[2] المدني، علي بن أحمد بن محمد معصوم الحسني، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، تحقيق: شاكر هادي شكر، ط١، (العراق: مطبعة النعمان بالنجف، ١٩٦٨م)،ج٣، ص٧١.

[3] القيرواني: **العمدة**، ج١، ص ٢٥١.

فأراد الإيجاز، فوجب أن يحذف إحدى الجملتين إما في السماء أو يطير وما فيها من الضمير، ولا سبيل إلى حذف الفعل، لأنه الذي يتعلق به الجار والمجرور الذي يمر بجناحيه وذكره مطلوب في الآية".[١] وهنا نلاحظ بأن المتكلم يعتمد على المتلقي لتعبئة فراغات النص وتكميل المعنى، وذلك بالاعتماد على المخزون الخبروي عند المتلقي، وبما يوفره سياق الكلام من افتراض مسبق لديه.

التجاوز

يقصد بالتجاوز أو ما يسمى أيضا بالتتبيع هو "أن يريد الشاعر ذكر الشيء فيتجاوزه، ويذكر ما يتبعه في الصفة وينوب عنه في الدلالة عليه، وأول من أشار إلى ذلك امرؤ القيس يصف امرأة:

ويضحى فتيت المسك فوق فراشها ... نؤوم الضحى لم تنتطق عن تفضل

فقوله: "ويضحى فتيت المسك" تتبيع، وقوله: "نؤوم الضحى" تتبيع ثان، وقوله: "لم تنتطق عن تفضل" تتبيع ثالث، وإنما أراد أن يصفها بالترفه، والنعمة، وقلة الامتهان في الخدمة، وأنها شريفة مكفية المؤونة".[٢] وفي ضوء المثال السابق والذي تمثله أبيات امرئ القيس في وصف امرأة، نلاحظ بأن الشاعر قد لجأ إلى التجاوز؛ وذلك أن يتجاوز ذكر الشيء ويذكر ما يتبعه ويستلزمه، فهو يصف امرأة بأن فتيت المسك فوق فراشها، وأنها نؤوم الضحى، وأنها لم تنطق عن تفضل. وهذه الصفات في سياقها الاجتماعي والثقافي والتي تشكل افتراضا مسبقا عند المتلقي تفضي إلى معنى هو أن هذه المرأة مترفة منعّمة مكفية المؤونة غير ممتهنة في الخدمة.

التلميح

يُراد بالتلميح هو "أن يشير ناظم هذا النوع في بيت، أو قرينة سجع، إلى قصة معلومة، أو نكتة مشهورة، أو بيت شعر حفظ لتواتره، أو إلى مثل سائر يجريه في كلامه على جهة التمثيل. وأحسنه وأبلغه ما حصل به زيادة في المعنى المقصود. وسماه قوم: التمليح، بتقديم الميم، كأن الناظم أتى في بيته بنكتة زادته ملاحة، كقول ابن المعتز:

أترى الجيرة الذين تداعوا ... عند سير الحبيب وقت الزوال

علموا أنني مقيم وقلبي ... راحل فيهم أمام الجمال

---

[١] ابن أبي الإصبع العدواني، عبد العظيم بن الواحد بن ظافر، **تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن**، تحقيق: حفني محمد شرف، (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٨٣هـ)، ص ٦٠٩.

[٢] القيرواني: **العمدة**، ج١، ص ٣١٣-٣١٤.

مثل صاع العزيز في أرحل القو ... م ولا يعلمون ما في الرحال

هذا التلميح فيه إشارة إلى قصة يوسف عليه السلام، حين جعل الصاع في رحل أخيه، وإخوته لم يشعروا بذلك".[1]

شجاعة الفصاحة

شجاعة الفصاحة أو شجاعة العربية مفهوم أطلقة ابن جني يدل على تمكن اللغة العربية من تحقيق الحاجات الإبلاغية والبلاغية مع اعتمادها على المجاز والحذف.[2]

وقال ابن معصوم: "هذا النوع لم يذكره أحد من علماء البديع, ولا نظمه أحد من أصحاب البديعيات. وهو من مستخرجات الشيخ أبي الفتح عثمان بن جني.قال: هو عبارة عن حذف شيء من لوازم الكلام وثوقا بمعرفة السامع به.قال الشريف الرضي في كتاب المجازات: كان شيخنا أبو الفتح يسمي هذا الجنس شجاعة الفصاحة, لأن الفصيح لا يكاد يستعمله إلا وفصاحته جريئة الجنان غزيرة المواد.ومثاله قوله تعالى "حتى توارت بالحجاب" أي الشمس ولم يجر لها ذكر. وقوله "ولو دخلت عليهم من أقطارها" أي المدينة, ولم يجر لها ذكر. وقوله "إذا بلغت التراقي" أي الروح".[3]

نص التحليل

يتناول الباحث بابين من كتاب المستطرف في كل فن مستظرف لشهاب الدين الإبشيهي، وهما: باب: ذكر الفصحاء من الرجال، وباب: الأجوبة المسكتة والمستحسنة ورشقات اللسان؛ إذ ينتخب الباحث خمسة نصوص من البابين الآنفي الذكر، ويحلل النصوص الخمسة في ضوء منهجية مقترحة تشتمل على العناصر الآتية: المخزون الخبروي عند المتلقي، والتعريض، ,والتلميح، والسياق الثقافي والاجتماعي، وسوء الفهم؛ إذ يختص كل نص بعنصر واحد فقط من عناصر المنهجية.

النص الأول: المخزون الخبروي عند المتلقي

---

[1] ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن عبد الله، **خزانة الأدب وغاية الأرب**، تحقيق: عصام شقيو، (بيروت: دار الهلال ودار البحار، ٢٠٠٤م)، ج١، ص٤٠٦.

[2] انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، ط٤، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت)، ج٢، ص ٣٦٠وما بعدها، و ص٤٤٧ وما بعدها.

[3] المدني: **أنوار الربيع في أنواع البديع**، ج٥، ص١٩٢-١٩٣.

"دخل الحسن بن الفضل على بعض الخلفاء وعنده كثير من أهل العلم، فأحب الحسن أن يتكلم، فزجره وقال:

يا صبي تتكلم في هذا المقام؟ فقال: يا أمير المؤمنين إن كنت صبيا، فلست بأصغر من هدهد سليمان ولا أنت بأكبر من سليمان عليه السلام حين قال: ﴿أَحَطْتُ بِما لَمْ تُحِطْ بِهِ﴾[1]، ثم قال: ألم تر أن الله فهم الحكم سليمان ولو كان الأمر بالكبر لكان داود أولى".[2]

يتكون النص من متكلم وهو الحسن بن الفضل ومتلق واحد هو أحد الخلفاء ويمثل هذا النص المخزون الخبروي والثقافي عن المتلقي بوصفه افتراضا مسبقا انطلق المتكلم في ضوئه لبناء الخطاب والمخزون الخبروي والثقافي عند المتلقي شكل معطيات وقاعدة أساسية انطلق المتكلم منها لبناء الخطاب دون الخوض في التفاصيل واضعا في الحسبان أن المتلقي يملك تلك المعطيات التي توفر عليه عناء الشرح والتفصيل.

ويدور الخطاب في مجلس علم في حضرة أحد الخلفاء وأحب الحسن بن الفضل أن يتكلم فزجره الخليفة لصغر سنه؛ إذ قال له : "يا صبي تتكلم في هذا المقام؟"، فرد عليه الحسن بقوله: "إن كنت صبيا فلست بأصغر من هدهد سليمان-عليه السلام- حين قال: ﴿أَحَطْتُ بِما لَمْ تُحِطْ بِهِ﴾". وقد اعتمد الحسن بن الفضل في هذا الرد على التلميح الذي يشكل افتراضامسبقا عند المتلقي، وذلك بما يتوفر عنده من مخزون خبري وثقافي وهو معرفته بقصة الهدهد مع سيدنا سليمان –عليه السلام- حين تفقد الطير ولم يجد الهدهد ولما عاد قال لسيدنا سليمان –عليه السلام- ﴿أَحَطْتُ بِما لَمْ تُحِطْ بِهِ﴾، فالافتراض المسبق الذي يفترضه المتكلم هو أن يتوافر عند المتلقي معرفة هذه القصة الأمر الذي أغناه عن شرح تفاصيل القصة وبيان المقصود منها بالاستشهاد على أن الهدهد على صغره أحاط بعلم لم يصل إليه سيدنا سليمان –عليه السلام- على جلالة شأنه وسعة علمه.

ومثله أيضا حين أضاف الحسن بن الفضل قائلا: "ألم تر أن الله فهم الحكم سليمان، ولو كان الأمر بالكبر لكان داود أولى". فالمتكلم اعتمد على المخزون الخبروي الذي يشكل افتراضا مسبقا عند المتلقي وهو معرفة قصة سليمان مع داود -عليهما السلام- حين جاء إليهما رجلان يطلبان النظر في قضية لهما؛ إذ كان أحدهما يملك كرما قد أنبت عناقيده،والآخر راعيا للغنم وقد دخل الغنم

[1] سورة النحل، الآية (٢٢).

[2] الإبشيهي، شهاب الدين محمد ابن أحمد، **المستطرف في كل فن مستظرف**، ط١، (بيروت: دار الجيل، د.ت)، ص٨٤.

الأرض ليلا وأفسدته، فكان حكم داود أن يأخذ صاحب الأرض الغنم تعويضا عما لحق به من ضرر، غير أن سليمان بن داود كان له حكم آخر، وذلك أن يأخذ صاحب الأرض الغنم ينتفع بها وصاحب الغنم يأخذ الأرض ليصلحها فإذا انتهى صاحب الغنم من إصلاح الأرض استعاد غنمه،[1] فقال تعالى: ﴿وَدَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ إِذْ يَحْكُمَانِ فِي الْحَرْثِ إِذْ نَفَشَتْ فِيهِ غَنَمُ الْقَوْمِ وَكُنَّا لِحُكْمِهِمْ شَاهِدِينَ فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ﴾.[2]

فكل هذه التفاصيل لم يذكرها المتكلم معتمدا على المخزون الخبروي والثقافي عند المتلقي بأن سليمان على صغر سنه حكم بأحسن من حكم أبيه داود فالأمر ليس بالصغر والكبر، وكل هذه المعاني والتفاصيل تحصل عليها المتلقي عبر الافتراض المسبق.

النص الثاني: التعريض

يحكى أن عبد الملك بن مروان خطب هند بنت النعمان فاشترطت عليه أن يقود زمام البعير الذي يحملها الحجاج بن يوسف وبينما كان الحجاج يقود محمل الزفاف قامت هند "فرمت بدينار على الأرض، ونادت: يا جمّال إنه قد سقط منا درهم، فارفعه إلينا، فنظر الحجاج إلى الأرض، فلم يجد إلا دينارا، فقال: إنما هو دينار، فقالت: بل هو درهم قال: بل دينار، فقالت: الحمد لله سقط منا درهم، فعوضنا الله دينارا، فخجل الحجاج وسكت، ولم يرد جوابا، ثم دخل بها على عبد الملك بن مروان، فتزوج بها".[3]

يمثل هذا النص في ضوء الافتراض المسبق التعريض، فمن يقوم بالتعريض بشخص معين بإشارة خفية حتى يلفت انتباهه إلى شيء معين ربما لا يفطن إليه غيره لابد أن يضع في حسبانه افتراضا مسبقا عند المتلقي حتى تصل رسالته ويتحصل القصد والغاية من الكلام. ويدور الخطاب في النص السابق بين متكلم تمثله هند بنت النعمان ومتلقٍ يمثله الحجاج بن يوسف. وكما جاء في الخبر فإن هند بنت النعمان اشترطت على عبد الملك بن مروان عندما طلبها للزواج أن يقود محمل الزفاف الحجاج ففعل، وبينما هو كذلك رمت بدينار على الأرض، وقالت: "يا جمال إنه قد سقط منا درهم فارفعه إلينا" ويبدو من هذا الخطاب أن هند تحاول أن تهين الحجاج أولا عندما جعلته يقود محمل الزفاف ونادته يا جمال، وثانيا عندما رمت بدينار على الأرض وطلبت إليه أن يعيده

[1] انظر: الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط١، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٠م)، ج١٨، ص٤٧٥.

[2] سورة الأنبياء، الآيات (٧٨-٧٩).

[3] الإبشيهي، **المستطرف في كل فن مستظرف**، ص٩٦.

إليها، ولكن ادعت أنه درهم وليس دينارا. وعندما نظر الحجاج وجد دينارا رد عليها قائلا: "إنما هو دينار"، فقالت: "بل هو درهم"، فرد مرة أخرى: " بل هو دينار"، وهذا الحوار لم يوصل المتلقي (الحجاج) إلى قصد المتكلم (هند بنت النعمان) وما الغاية من الادعاء بأن الذي سقط درهم بينما هو دينار في الأصل، لكنها كشفت عن قصدها وغايتها من ذلك بالتعريض بالحجاج حين قالت: "الحمدلله سقط منا درهم فعوضنا الله يدينار". وهذه الإشارة والرمز إلى ما كان من حالها مع الحجاج فالمتكلم عندما وجه خطابه إلى المتلقي اعتمد على وجود افتراض مسبق عنده؛ إذ إن الحجاج كان زوجا لهند بنت النعمان فطلقها وسمع عبد الملك بن مروان عن شدة جمالها وحسنها فطلبها للزواج؛ لذا اشترطت على عبد الملك بن مروان أن يقود الحجاج محمل زفافها، وأمعنت في إهانته وتحقيره. وأما قولها: "سقط منا درهم فعوضنا الله بدرهم" فقد لجأ المتكلم إلى الافتراض المسبق عن طريق التعريض فإذا كان الحجاج قد طلقها فقد عوضها الله بخير منه، وهو أمير المؤمنين عبد الملك بن مروان فقد فهم الحجاج تعريضها؛ إذ جاء في الخبر "فخجل الحجاج وسكت ولم يرد لها جوابا".

النص الثالث: التلميح

"وحكي أن شاعرا كان له عدو، فبينما هو سائر ذات يوم في بعض الطرق إذا هو بعدوه، فعلم الشاعر أن عدوه قاتله لامحالة، فقال له يا هذا: أنا أعلم أن المنية قد حضرت، ولكن سألتك الله إذا أنت قتلتني امض إلى داري وقف بالباب وقل: «ألا أيها البنتان إن أباكما» . فقال: سمعا وطاعة، ثم إنه قتله، فلما فرغ من قتله أتى إلى داره، ووقف بالباب وقال: ألا أيها البنتان إن أباكما. وكان للشاعر ابنتان فلما سمعتا قول الرجل: ألا أيها البنتان إن أباكما. أجابتا بفم واحد: قتيل خذا بالثأر ممن أتاكما- ثم تعلقتا بالرجل، ورفعتاه إلى الحاكم فاستقرره فأقر بقتله فقتله".[١]

يمثل هذا النص وجها من أوجه الافتراض المسبق وهو التلميح؛ إذ يعتمد المتكلم عبر التلميح على متلقٍ مقصود يفهم المعنى المراد دون غيره من المتلقين وذلك استنادا إلى افتراض مسبق عند ذلك المتلقي. وتتكون عناصر الخطاب من متكلم وهو الشاعر الذي تعرض للقتل على يد أحد أعدائه ومتلقٍ أول وهو العدو الذي قام بقتل الشاعر، ومتلقٍ ثانٍ تمثله ابنتا الشاعر.

[١] المصدر السابق نفسه، ص٩٧.

بدأ نص الخطاب عندما أدرك الشاعر أن عدوه قاتله لا محال فتوسل إليه واستحلفه أن يوصل رسالة إلى ابنتيه بعد أن يقتله، فقال: "يا هذا : أنا أعلم أن المنية قد حضرت، ولكن سألتك الله إذا أنت قتلتني امض إلى داري وقف بالباب وقل:ألا أيها البنتان إن أباكما". وهذه الرسالة لا تعني شيئا إذا ما وجهت إلى متلقٍ غير المقصود، فهي لا تبدو ذات معنى أو دلالة معينة؛ لذا فإن المتلقي الأول وهو القاتل لم تعنِ له شيئا ولم يوجس منها خيفة، فكان رده بأن قال: "سمعا وطاعة". وربما هذه الاستجابة من القاتل لطلب الشاعر؛ لأنه استحلفه بالله، ولكي يحقق له وصيته وأمنيته الأخيرة بعد موته.

وعندما أوصل القاتل الرسالة إلى ابنتي الشاعر؛ إذ قال لهما: "ألا أيها البنتان إن أباكما" ردت عليه البنتان بفم واحد: "قتيل خذا بالثأر ممن أتاكما". كان المقصود بالرسالة المتلقي الثاني وهو ابنتا الشاعر؛ إذا اعتمد الشاعر في فهم الرسالة واستكمال نصها على الافتراض المسبق عند المتلقي المقصود وهو البنتان عبر التلميح، لو كان تحصل القاتل الافتراض المسبق لما كان أنفذ وصية الشاعر وأوصل رسالته إلى ابنتيه التي افتضح فيها أمره وكان بها هلاكه.

النص الرابع: السياق الثقافي والاجتماعي

"وقيل: جاءت امرأة إلى أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه، فقالت: يا أمير المؤمنين إن زوجي يصوم النهار، ويقوم الليل، فقال لها: نعم الرجل زوجك، وكان في مجلسه رجل يسمى كعبا، فقال: يا أمير المؤمنين: إن هذه المرأة تشكو زوجها في أمر مباعدته إياها عن فراشه".[1]

يمثل هذا النص الافتراض المسبق في ضوء السياق الثقافي والاجتماعي، وتتمثل عناصر الخطاب بمتكلم وهو امرأة تتحدث إلى أمير المؤمنين عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- الذي يمثل بدوره المتلقي الأول ورجل آخر اسمه كعب كان حاضرا لمجلس أمير المؤمنين ومستمعا إلى حديث المرأة ويمثل المتلقي الثاني.

وكان خطاب المرأة متعلقا بعبادة زوجها؛ إذ قالت : يا أمير المؤمنين إن زوجي يصوم النهار، ويقوم الليل" وهذا الخبر يكشف عن التزام الزوج بالعبادة ليلا ونهارا فهو دائم العبادة مواظب عليها، وهذا هو المعنى الذي وصل إلى عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- فرد عليها بقوله: "نعم

[1] المصدر السابق نفسه، ص٩٨.

الرجل زوجك"؛ إذ فهم أنها تمدح زوجها وتثني عليه بالتزامه طاعة الله والمداومة على عبادته. غير أن كعبا بوصفه متلقيا ثانيا فهم قصد المرأة والمراد من كلامها، فقال: "يا أمير المؤمنين: إن هذه المرأة تشكو زوجها في أمر مباعدته إياها فراشه".

فقد فهم كعب في ضوء الافتراض المسبق والسياق الثقافي والاجتماعي أن الرجل إذا كان يصوم النهار ويقوم الليل فإن المعنى المتضمن وغير المصرح به والذي يفترض المتكلم أن يكون افتراضا مسبقا عند المتلقي يفيد بأن هذا الرجل مباعد لزوجته لا يأتي فراشها، وعليه فإن المرأة لم تكن تمدح عبادة زوجها وتثني على التزامه بها، بل كانت تشكوه لأمير المؤمنين عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- وتشير إلى تقصيره بحقوقها بإشارة خفية تفضي إلى المقصد بالاعتماد على الافتراض المسبق عند المتلقي.

ونلاحظ بأن فهم الخطاب في ضوء الافتراض المسبق يختلف باختلاف المتلقين وبالرجوع إلى النص السابق نرى أن فهم المتلقي الأول اختلف عن فهم المتلقي الثاني فما تحصل عند عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- من معنى كان بمعزل عن الافتراض المسبق مما أدى به إلى معنى آخر غير المراد من الخطاب، وجاء فهم كعب لخطاب المرأة مقرونا بافتراض مسبق لما يستلزمه الخطاب؛ لذا تحصل عنده المعنى الذي تقصد المرأة.

النص الخامس: سوء الفهم

"حكي أن الحجاج خرج يوما متنزها فلما فرغ من نزهته صرف عنه أصحابه، وانفرد بنفسه، فإذا هو بشيخ من بني عِجْل فقال له: من أين أيها الشيخ؟ قال: من هذه القرية، قال: كيف ترون عمالكم؟ قال: شرّ عمال، يظلمون الناس، ويستحلون أموالهم. قال: فكيف قولك في الحجاج؟ قال: ذاك ما ولي العراق شر منه، قبّحه الله، وقبّح من استعمله، قال: أتعرف من أنا؟ قال: لا، قال:
أنا الحجاج، قال: جعلت فداك أو تعرف من أنا؟ قال:
لا. قال: فلان بن فلان مجنون بني عِجْل أصرع في كل يوم مرتين، قال: فضحك الحجاج منه وأمر له بصلة".[1]

[1] المصدر السابق نفسه، ص١٠٤.

يمثل هذا النص في ضوء الافتراض المسبق سوء الفهم؛إذ نلاحظ أن الحجاج والرجل يمثل كل منهما مرسلا ومتلقيا في الوقت نفسه غير أن الفرق بين الحجاج والرجل هو أن الحجاج تتوافر لديه المعطيات (الافتراض المسبق) على النحو الصحيح، أما الرجل فلم يتوافر لديه الافتراض المسبق الصحيح مما أوقعه في سوء الفهم.

وتدور أحداث هذه القصة بين الحجاج ورجل من إحدى القرى، ويظهر الحجاج للرجل وقد صرف عنه حرسه وخدمه وخلا بنفسه حتى بدا رجلا عاديا لا تحيط به أُبهة الإمارة وجلال السلطان فيبادر الحجاج بسؤال الرجل، فيقول: "من أين أيها الشيخ؟"، فردَّ عليه الرجل: "من هذه القرية"، فعاود الحجاج سؤاله مرة أخرى بقوله: "كيف ترون عمالكم؟"، فأجاب الرجل: "شر عمال يظلمون الناس، ويستحلون أموالهم"، ثم سأله عن رأيه بالحجاج وهو له ناكر، فقال: "كيف قولك بالحجاج؟"، والحجاج هنا يدرك بأن الرجل لا يعرفه، وليس لديه الافتراض المسبق الصحيحالذي سيبني عليه إجابته، ومن هنا جاءت إجابة الرجل: "ذاك ما ولي العراق شر منه قبحه الله، وقبح من استعمله". فالحجاج عندما سأل الرجل عند أحوال الولاة كان مرسلا لديه الافتراض المسبق والمعطيات الصحيحة التي تمكنه من معرفة ضمير المتلقي، وأن يخصل على جواب عن سؤاله دون نفاق أو مواربة من المتلقي (الرجل)، وعندما أخذ الرجل دور المرسل وأبدى رأيه بالولاة عامة وبالحجاج خاصة دون أن يكون لديه الافتراض المسبق الأمر الذي أوقعه بما يسمى بسوء الفهم؛ إذ لم تتوفر عند المتلقي (الرجل) المعطيات الصحيحة التي تمكنه من بناء خطابه بناء يتوافق مع ما يريده.

والسبب الذي أدى إلى وقوع سوء الفهم هي الحال التي بدا بها الحجاج للرجل إذ بدا رجلا عاديا ليس لديه صلة بالسلطة والإمارة، ولو رأى الرجل من حاله ما يوحي بسلطانه لوضع في حسبانه جوابا لا يعرضه لغضب الحجاج وبطشه، ويتضح ذلك عندما عرّف الحجاج الرجل بنفسه حين قال له: "أتعرف من أنا؟" فأجابه الرجل بالنفي فقال الحجاج: "أنا الحجاج"، وبذلك وفر الحجاج للرجل الافتراض المسبق الذي كان يجب أن يبني عليه الخطاب، فما كان من الرجل إلا أن احتال لنفسه بادعاءه الصرع والجنون؛ إذ قال للحجاج: "فلان بن فلان مجنون بني عِجْلأصرع في كل يوم مرتين". وهنا حاول الرجل أن يبني لنفسه افتراضا مسبقا لا يتوافر عند المتلقي (الحجاج) حتى يخرج ذمه للولاه والحجاج على أنه سوء فهم؛إذ إن الحجاج لو عرف أنه مريض بالصرع والجنون لما سأله، وعليه فلن يحاسبه على كلامه.وتأسيسا على ما سبق فإنه إذا لم يتوافر لدى المتلقي

الافتراض المسبق وهو المعلومات والمعطيات الالصحيحة فإنه ينتج عن الخطاب سوء فهم يفضي إلى نتيجة غير التي يقصدها المتكلم.

الخاتمة

نستنخل من البحث جملة من النتائج من أهمها:

١. تهتم التداولية بالعلاقات القائمة بين المرسل والمرسل إليه في إطار العملية التواصلية القائمة بينهما وتتضمنمفاهيم أربعة، وهي: الإشارة، والاستلزام الحواري، والافتراض المسبق، والأفعال الكلامية.
٢. ظهر مفهوم الافتراض المسبق على يد الألماني فريجه (Frege)١٨٩٢م الذي درسه؛ لأنه مشكلة من مشكلات علم الدلالة المنطقي المؤسس على الصدق والذي كان مدار اهتمامه، ثم تطور هذا المفهوم على يد فيلسوف آخر من أكسفورد وهو ستراوسن (Strason) ١٩٥٢م.
٣. يعني الافتراض المسبق:هي تلك المعطيات الأساسية التي تعتمد عليها العمليات التبليغية التي ينطلق منها الأطراف (المتخاطبون)، وهذه المعطيات تشكل الافتراضات المسبقة لا يصرح بها المتكلمون بيد أنها تكون خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العملية التواصلية.
٤. أشار الباحثون إلى نوعين من أنواع الافتراض المسبق، وهما: **الافتراض المسبق الدلالي:** وهذا الافتراض مشروط بالصدق بين قضيتين، فإذا كانت الأولى صادقة لزم صدق الثانية، **والافتراض المسبق التداولي:** وهذا النوع من الافتراض لا يعتمد على الصدق والكذب؛ إذ يمكن أن تنفي القضية الأساسية في هذا النوع دون أن يؤثر ذلك في الافتراض المسبق.
٥. لا يصرح المتكلم ببعض مقدمات الخطاب معتمدا على ما في ضمير السامع، وما يضمره المتكلم يفترض مسبقا أنه معلوم لدى السامع، ومن الأسباب التي قد تدفع المتكلم إلى اللجوء إلى الافتراض المسبق، الاحتراز من التطويل، والقصد إلى الإيجاز، ومشاركة المستمع، والعلم بالضرورة بالمضمر، ومغالطة السامع.
٦. تناول العرب القدامى مفهوم الافتراض المسبق عبر مفاهيم بلاغية، منها: الإشارة، والاكتفاء، والانفصال، والتجاوز، والتلميح، وشجاعة الفصاحة.

- في الإشارةيلجأ المتكلم إلى إيصال المعاني الكثيرة باللفظ القليل والكلام المختصر؛ لذا يعتمد على الافتراض المسبق عند المتلقيالذي يمكنه من فهم المعاني المقصودة دون تطويل.
- وفي الاكتفاء يقتضي المقام ذكر شيئين بينهما تلازم وارتباط، فيكتفي المتكلم بأحدهما عن الآخر متكئا على ما في ضمير المتلقي وذلك بما يوفره الافتراض المسبق عنده من تكميل للمعنى.
- وفي الانفصال يعتمدالمتكلم على المتلقي لتعبئة فراغات النص وتكميل المعنى، وذلك بالاعتماد على المخزون الخبروي عند المتلقي، وبما يوفره سياق الكلام من افتراض مسبق لديه.
- وفي التجاوز يتجاوز المتكلم ذكر الشيء ويذكر ما يتبعه ويستلزمه، معتمدا على ما عند المتلقي أو السامع من افتراضات مسبقة تمكنه من الوصول إلى قصدية الخطاب.
- وفي التلميح يشير المتكلم إلى قصة معلومة، أو نكتة مشهورة، أو بيت شعرحفظ لتواتره، أو إلى مثل سائر يجريه في كلامه على جهة التمثيلواضعا في حسبانه أن المتلقي يعرف ذلك التلميح.
- وفي شجاعة الفصاحة يقوم المتكلمعلى حذف شيء من لوازم الكلام وثوقا بمعرفة السامع به.

مُقاربَةٌ تداوليَّةٌ في لُغَةِ الحِوار الكِتابِيِّ

الأستاذ المشارك الدكتور **محمد بن محمود فجَّال**

في اللغة والنحو- جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

تميَّزتْ لغةُ الحوار الكتابيِّ بين الأجيال الحديثة بخصائص محدَّدة، يستعملونها في محادثاتهم ومحاوراتهم في أجهزة التواصل الحديثة وبرامجها الكثيرة، كالفيس بوك وتويتر والواتساب وغيرها كثير، فيستعملون لهجة عاميَّة، وكلمات رمزيَّة، ورسومات، ويخترعون كلماتٍ جديدة، ويَلْجَؤُون إلى طريقة رسمٍ مُعَيَّن لكثير من الكلمات. وهذا البحث خصَّصتُهُ لدراسة ظاهرة الحوار الكتابيِّ بالعاميَّة في الكلمات والتراكيب وأثره في الرَّسم، وتبيين أبعاد هذه الاستعمالات وظروفها وتأثيراتها وأصولها.

المقدمة

انتشرت في هذا العصر أجهزة التواصل الحديثة من الحواسيب بأنواعها المكتبية والمحمولة والجوالات بأنواعها وبرامجها، واشتهرت بين الناس برامج التواصل الاجتماعي والمنتديات، فيتحدثون ويتحاورون ويضعون صورهم وصور أبنائهم ورحلاتهم ويعلِّقون عليها، ويتحدثون في الحياة الاجتماعية والأخبار والأحداث المعاصرة والطرائف والمناسبات السعيدة والحزينة، إلى غير ذلك من موضوعات الحياة الاجتماعية العامة.

وقد لجأ رُوَّاد هذه المواقع والبرامج إلى الحوارات والتعليقات الكتابية بطريقة حديثة تختلف عن أيِّ نوع من أنواع التدوين القديم، فيستعملون اللهجة العامية واللغات الأجنبية والفصحى والرموز والرسومات، ويتفنَّنون بطرائق الكتابة وتزيينها؛ لأهداف كثيرة تُوَفِّرَ أجواءَها وفُرَصَها ظروفُ الحوار الكتابيِّ، مما لا يتوافر في المحادثة الشفويَّة المباشرة.

وقد خصصت هذا البحث لدراسة ظاهرة المحادثات الحوارِيَّة الكتابية باللهجات العامية المستعملة في برامج التواصل الاجتماعي، وأسميته مُقَارَبَةٌ تداوليَّةٌ في لُغَةِ الحِوارِ الكتابِيّ.

وتهدف الدراسة إلى ما يأتي:

١- رصد ظواهر استعمال اللهجات العامية.
٢- دراسة بنية الألفاظ وأنواع التراكيب.
٣- معرفة الدلالات والأثر الواقع على المُتَخاطِبين.

وقد اعتمدتُ في أغلب نماذج الدراسة على كتابات المتحاورين في برنامج التواصل الاجتماعي الفيس بوك وأخواته، وبعض المنتديات، خلال خمسة أعوام تبدأ من ٢٠١٠م.

وأغلبهم من طلاب الجامعات، أو الخريجين من أقسام متعددة، أو من الأساتذة، في الوطن العربي عامة، من بلاد الشام والخليج وشمال إفريقيا والسودان.

وحرصتُ على رصد الكلمات والجمل المقتبسة كما هي، في نحوها وصرفها ورسمها، من غير تعديل فيها.

وقد أدرتُ البحث على «**مقدمة**» وأربعة مباحث، هي:

المبحث الأول: التحاور الكتابي باللهجات العامية.

المبحث الثاني: التحاور الكتابي بخلط الفصيح مع العاميّ.

المبحث الثالث: التحاور باستعمال خليط من اللهجات المتقاربة أو المتباعدة.

المبحث الرابع: آثار التدوين باللهجات العاميَّة.

ثم : **الخاتمة**، وفيها النتائج والتوصيات.

ثم: **قائمة المراجع.**

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

المبحث الأول: التحاور الكتابي باللهجات العامية

المعتاد في لغة الكتابة أن تكون بالفصحى، سوى بعض الأمثال الشعبية والقصص فإنها تُكتب كما تُلفظ، وهناك لونٌ من ألوان الكتابة استجدَّ حديثًا أَخَذَ هذا المنحى في الكتابة، وهو كتابة الحوار بحسب اللهجات المحلية التي يتحدَّث بها المتحاورون.

ومن أمثلة ذلك كتابتهم: وش رايتس بذا، اخبارك علومتس، وراتس ماعزمتينن، وراتس ما نمتي،[1] تشذيه، أسوي تسذا.

فالكلمات: رايتس، علومتس، وراتس تعني: رأيِك، علومِك، ورائكِ.

والكلمتان: تشذيه، تسدا تعني: هكذا.

فالمخاطَب هنا أنثى، ونلحظ عدَّة صفات للفرق بين الفصحى والعامية في تدوين هذه الكلمات، ففي رايتس قُلبت الهمزة ألفًا، وقُلبت الكافُ تاءً وسينًا، وفي علومتس قلبت الكاف تاءً وسينًا، وفي وراتس حُذفت الهمزةُ وقُلبت الكافُ تاءً وسين، وفي تسدا حُذفت الهاء وقُلبت الكافُ تاءً وسينًا وقلبت الذالُ دالًا.

فأبرز صفة هنا هي قلبُ الكاف تاءً وسينًا في خِطاب الأنثى، وهذه الظاهرة تنقسم إلى قسمين:

الأول: أن تكون الكاف في آخر الكلمة، فتُقلب إما تاءً وسينًا أو سينًا فقط، مثل: أكرمتكِ، بِكِ، عرفتُكِ، نظرتُكِ، أبوك، أمك، خالِك، عمِّك، جَدِّك، فيقولون: أكرمتكس، وبِكس، عَرَفْتُس، نَظَرْتُس، أَبُوس، أُمُّسْ، خالِتْس، عَمِّتْس، جَدّتْس.

وتُسَمَّى الكسكسة، وهي لغة بكر وربيعة ومضر،[2] ويستعملها أهل القصيم وأهل نجد.

الثاني: أن تكون الكاف في أول الكلمة أو وسطها، فتقلب تاء وسينًا.

فيقولون: (تسَلْب، وتسَلْمَه، وبَاتسر) في كلب، وكِلمة، وباكر.[3]

وتُسمَّى هذه الظاهرة حديثًا تستسة.[4] وهي لهجة أغلب أهل القصيم ونجد.

[1] الأصل: نمتِ.

[2] ناصف، حفني، **مميزات لغات العرب وتخريج ما يمكن من اللغات العامية عليها الأميرية**، ط١، (القاهرة: لاط، ١٣٠٤هـ)، ص١٢.

[3] باشا، أحمد تيمور، **لهجات العرب**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، - ١٩٧٣م).

[4] بعلبكي، رمزي منير، **جمهرة اللغة لابن دريد**، ط١، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٧م).

ويكتبون: جدولِي رِح يكون يوم الاثنين، وش اسوي، لا حَدّ يلزِّمْ، باخذ كتابش.

فكلمة رِح يكون أصلها: رائح يكون، ثم قلبت الهمزة ياءً للتخفيف فأصبحت رايح، وبالفصحى المستعملة: سوف يكون، أما رائح اسم فاعل من راح يروح، والرَّواح اسم للوقت من زوال الشمس إلى الليل، هذا المعنى في الفصحى، لكنه غير مستعمل في اللهجة الدَّارجة، والمعنى المستعمل في الدراجة للفعل راح هو ذَهَبَ، فيقولون: راح للدوام وهذا يكون في الصباح الباكر، أو في المساء على سواء، من غير تفريق في المدَّة الزمنية كونها في الصباح أو الظهر أو العصر أول الليل.

أما وش فهي إحدى صور الاستفهام العاميّ، منحوتة من عبارة أيّ شيء، وهي لهجة عموم أهل الجزيرة العربية، أمَّا في بلاد الشام ومصر فأهل الحاضرة يستعملون إيش، وبعض أهل مصر يستعملون إيه؟.

وإيش استعملها القدماء في كلامهم وكتاباتهم،[1] ومثلها شنو بلهجة أهل ساحل الخليج العربي، الكويت والبحرين وقطر والإمارات، وجيران الكويت ممن هم ليسوا على ساحل الخليج مِنْ حَضَرِ حَفْرِ الباطن، والسودان، واستعمال شنُو نراه أقلَّ من غيرها، لتوالي الضَّمّ في الشين والنون ثم الواو المفخمة فيجعلها ثقيلة في النطق، فيلجؤون لـ إيش.

ولا حدّ بمعنى لا أحد. ويلزِّم فعل مضارع من الإلزام، أي: الإلحاح والإجبار. وباخذ دَخَلَتْ الباء على الفعل، وهي باءٌ زائدةٌ يكثر دخولها على الفعل المضارع في اللهجات العاميَّة، فيقولون: بِيكْتُب، عَبْيِكْتُب، بِيَاخُد، بَاخُذ.

أما كتابش فتعني: كتابِك. واستعمال الشين مكان الكاف في خطاب المؤنث لهجةٌ شائعةٌ في الكويت والجنوب الغربيّ للجزيرة العربية مِنَ السعودية واليمن، وتُسَمَّى هذه الظاهرة الكشكشة، وقد تكون هناك فروقات صوتيَّة دقيقة في كشكشة كُلِّ بلدٍ عن الأخرى.

قال ابن جني: (مِنَ العرب من يُبدل كاف المؤنث في الوقف شينًا؛ حرصًا على البيان؛ لأن الكسرة الدالة على التأنيث فيها تخفى في الوقف، فاحتاطوا للبيان بأن أبدلوها شينًا، فقالوا: عَلَيْشْ ومِنْشْ، ومررت بِشْ. ومنهم من يُجري الوصل مُجْرى الوقف، فيُبدل فيه أيضًا)[2]

[1] شلبي، عبد الفتاح إسماعيل، **معاني الحروف للرماني**، ط٢، (جدة: دار الشروق، ١٩٨١م).

[2] ابن جني، **المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها**، (القاهرة: وزارة الأوقاف، ١٩٩٩م).

ومن أمثلة كتاباتهم الحديثة كذلك: **انا عايزه اعرف حاجه، وانا فِضِلْت ابُص شِمال ويمين، واقفين بَرّه وبِبُصُّوا عَلَيّا وعمالين يرنولي، كنت عايزه امشي، لاحسن ما حدش يِرْدَى[1] يدخلني تاني، وكنت عايزه امشي واتخضيت جداااا من العدد وكنت هااعيط، لكل اللي يحب التمثيل ومش لاقي الطريق طريقك هترسمه معانا بأيدك وبأيدينا هتاخد ورشة تمثيل وتتعلم لغة الجسد والصوت للممثل وازاي....** وهذه لهجة أهل مصر بوجه عام.

ويكتبون: أنا هِيْك بَفِشّ غِلّي، وهذه لهجة أهل الأردن.

ويكتبون: ده ذاتو ما تراث وعاوز ليهو ترجمة، وانا صغيرة وجاهلة وحنكوشة، وهذه لهجة أهل السودان.

ويكتبون: وش كارك،[2] أغولك،[3] وهذه لهجة أهل القصيم.

ويكتبون: رَيَّال، دِيَاي، شِيَرَه، اليوم يبتلكم كلمات جديدة، يريدون: رجَّال ودجاج وشجرة،[4] وجِبْتُ لكم، أي: أحضرت.

وهذه لهجة الخليجيين عمومًا أي: مَنْ هم على ساحل الخليج وأهل حوطة بني تميم من السعودية، فإنهم يقلبون الجيم ياءً، وهي عكس ظاهرة العَجْعَجَة، وأُطلق عليها حديثًا يأياة.[5]

ومما ورد من شواهدها قول الشاعر:

إذا لَمْ يَكُنْ فِيكُنَّ ظِلٌّ ولا جَنًى فَأَبْعَدَكُنَّ اللهُ مِنْ شَيَرَاتِ

أي: شَجَرات.

---

[1] (يردى) بقلب الضاد دالًا، وهذا موجود في بعض اللهجات المصرية.

[2] أي: لا شأن لك بي.

[3] أي: أخنُقَك.

[4] عطار، أحمد عبد الغفور، **ليس في كلام العرب لابن خالويه**، الطبعة الثانية، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٣٩٩هـ).

[5] فجَّال، محمد بن محمود، **فرائد القلائد في مختصر شرح الشواهد للعيني**، رسالة ماجستير، ١٤٢١ – ٢٠٠١م.

ويكتبون: هذا الرابط بتحصلون فيه نماذج محلولة، فحرف الباء لا يدخل على الأفعال إلا في مثل هذا السياق باللهجات العامية، وقد شاع هذا الاستعمال في عموم اللهجات العربية، ففي سورية يقولون: فلان عبيكتُب، وعبحْكِي، وفي مصر: فلان بيِكْتِب، وبيتْكَلّم، وفي السعودية: حِنَّا بنجي عندهم.

ويرى بعضهم أنَّ الفُرسَ هم أوَّلُ مَنْ ألحق هذا الحرف بالأفعال، ثم انتقل إلى لهجات أخرى، وأرى أنَّ هذه الباء تفيد في الدلالة ما تفيده الباء الزائدة في مثل قوله تعالى: {وكفى بالله نصيرا}،[١] و{وما الله بغافل عما تعملون}[٢] وهو زيادة التأكيد.

ويكتبون: يلاااا وهي كلمة منتشرة في كثير من لهجات الدول العربية، وتستعمل استعمالات كثيرة في النداء وطلب التَّجَهُّز لأيِّ أمر والذهاب والتعجيل، فيقولون: يله نذهب إلى الحديقة، يلله يا أحمد تعال إلى الصلاة، يلله نتغدى.

وأصلها فارسية بمعنى أرْخى خلِّص سرَّح، تقول لزميلك: يلله بنا، أو تطرد شخصًا فتقول له: يَلْله برَّه،[٣] وقد ورد رسمها بعدة أشكال، هي: يلا، يله، يلله، وأصحُّها الأخير.

ويكتبون: جاء طالبين، ومعهما بحثين، وهذا عكس لغة من يلزم المثنى الألف، فهنا ألزموا المثنى الياء، ويرى بعضهم أنَّ هذا من باب التوسع في لغة هُذَيل، أو جَرْيًا على إمالة تميمٍ وأسدٍ وقيس ونجد[٤] ولهجة عامة أهل بلاد الشام ومصر والخليج هو إلزام المثنى الياء في الرفع والنصب والجرّ.

ويكتبون: عتمان، تعلب، تعبان. أي: عثمان ثعلب ثعبان.، فقد قُلِبَت الثاءُ تاءً، ويرى بعضهم أنها قلبت سينًا ثم قلبت السينُ تاءً على لغة أهل اليمن المُسمَّاة الوَتْم، الذين يقلبون فيه

---

[١] موسوعة ويكيبيديا المصرية، موقع إلكتروني: https://arz.wikipedia.org/wiki.

[٢] آل زيان، ظافرة سعيد مسفر، **اللغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة**، كلية العلوم والآداب، بمحايل عسير، جامعة الملك خالد، (بحث علمي).

[٣] وقد رُسمت فيه بياء ولامين وهاء (يلله).

[٤] محمد، السيد إبراهيم، **ضرائر الشعر لابن عصفور الإشبيلي**، ط١، (دار الأندلس، يناير ١٩٨٠م.

السين تاءً، فيقولون في الناس: النات[١]، وقلبُ الثاء تاء أو سينًا موجود في اللهجة السورية الشمالية، يقولون: عسمان، سعلب، سعبان، فيقلبون الثاءَ سينًا[٢].

ويكتبون: (دكتور صالح متغيرتش). وهذا في اللهجة المصرية، فتختلس ألف ما النافية فلا تظهر في النطق، ولذلك لم تُرسم، ويضيفون شينًا في آخر الفعل، وهذه الشين تكون في سياق النفي فقط.

ويكتبون: بدي انزل عالشاااام، فـ بدي بمعنى أريد، ولعلها مأخوذة من بدا له الأمر يبدو، يُقال: يبدو لي أني سأفعل كذا، وتستعمل في لهجة أهل حلب.

ويكتبون: الله ينتقم من كل ظالم ايريد ايفرق هذا البلد، والله ضحكتيني من كل كلبي - رحمة على امج وابوج وين لكيتيه عاشت ايدج - د خالد ووالديج غير هاي سوالفهن هسه كامن يعرفن البيس فوك - يمه فدوه للعجايز وحجاياتهن وفدوه للفيس وهذا بلهجة أهل بغداد، فيقلبون القاف كافًا في الرسم، مثل: كلبي، لكيتيه أي: قلبي، لقيتيه؛ لأنها في النطق تُنطق قافًا مجهورة مُفخَّمة، فتكون قريبة الصوت من الكاف.

ويقلبون الكاف جيمًا، مثل: امج، ابوج، ايدج، والديج، حجاياتهن أي: أمك، أبوك، يدك، والديك، حكاياتهن.

ويكتبون: يا يبه، و(ولا جان ضحيت فيك احين، وهذا بلهجة أهل الكويت.

ويكتبون: يلا حددي يوم بس انا بلشت شغل بركي السبت القادم، وهذا باللهجة اللبنانية، وهي قريبة جدًّا من اللهجة الحلبية.

ويكتبون: امبارح اختبرنا أي: البارحة. وهذه لهجة أهل مصر، إلا مديرية الشرقية، فإنهم لا يقلبون اللام ميمًا،[٣] وتستعمل هذه الكلمة في كثير من اللهجات العربية، ففي سورية يقولون: امبيرحة، وفي السعودية يقولون: امبارح.

وهذه الظاهرة تُسمَّى الطُّمْطُمانية، وهي إبدال لام التعريف ألفًا، وتُنسب لحِمْير[١]

---

[١] البيطار، محمد بهجة، **أسرار العربية لأبي البركات الأنباري**، (دمشق: المجمع العلمي العربي، - ١٩٥٧م).

[٢] الجندي، محمد سليم، **رسالة الملائكة للمعري**، (بيروت: دار صادر، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م).

[٣] أحمد، أحمد درويش، **الألفاظ العامية السورية**، الطبعة الأولى، (اللاذقية: مكتبة بالميرا، ٢٠٠٥م).

وهُذيل،[٢] وهي لغة أهل جيزان جنوب السعودية، وثمة كلمات قليلة لا تُقْلَبُ فيها لام التعريف ميمًا في كلامهم، منها: البارح، الفجر، الصباح، الضحى، الظهر، العصر، المغرب، العشاء، وأيام الأسبوع،[٣] ومنها حديث النبي عليه الصلاة والسلام "ليس مِن امبِرّ امْصيامُ في امسَفر"، أي: ليس من البِرّ الصيامُ في السَّفر،[٤] وهذا منه –عليه الصلاة والسلام- من باب إفهام الآخر وإيصال المعلومة إليه بلغته، ولأنه -صلى الله عليه وسلم- تكلَّم بلغات العرب كلِّها، ومن كلام أبي هريرة لما حوصر عثمان -رضي الله عنهما-: (طاب امْضَرْبُ وحَلَّ امْقِتَالُ)،[٥] أي: طاب الضربُ وحلَّ القتال.

والذي يتصفح مواقع الشبكة العالمية يجدُ أنَّ الكتابة باللهجات المحليَّة الدارجة انتشرت كثيرًا في المدونات والمنتديات، فتكثر الكتابة باللهجات عند السلام والترحيب والتهنئة، فيكتبون: هلا، هلوات، مراحب، مرحبتين، كيفك، كيفااك، وبعضهم يبالغ في استعمال اللغات فيكتب: هلووو، شالوم، بونجور وغير ذلك من عبارات الترحيب، فيستعملون الإنجليزية والعبرية والفرنسية، وهذا عند الأُسَرِ التي ترى أنها راقية متحضرة.

وكذلك عند الحديث في أمور اجتماعية بعيدًا عن العلم، وعندما يكون الطرفان بينهم قرابة كإخوة أو أخوات أو أبناء عم، وبين الطلاب، وتَقِلُّ كثيرًا عند الحديث في أمور علمية أو دينية، أو عندما يكون الحديث بين طالب وأستاذ، أو بين أساتذة أو مثقفين.

ونلحظ كثرة الإهمال لأصول الرسم الإملائي الاصطلاحي، فمثلًا يُهْمَل رسمُ همزة القطع في مثل: **انا، اعرف، امشي، انزل،** وهذا الإهمال قد يكون مقصودًا من باب السرعة والاختصار، وقد تصدر الكتابة من شخصٍ غير مُتقنٍ لقواعد كتابة الهمزة.

---

[١] هارون، عبد السلام محمد، **الكتاب لسيبويه**، الطبعة الثانية، (القاهرة: الخانجي، ١٩٨٢م).

[٢] السيوطي، **الاقتراح في أصول النحو وجدله** ، ط١، محمود بن يوسف فجَّال، وبذيله الإصباح في شرح الاقتراح.

[٣] السعران، محمود، **اللغة والمجتمع: رأي ومنهج**، ط٢، (الإسكندرية: لاط، ١٩٦٣م).

[٤] ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسُنَنِ العرب في كلامها**، ، علَّق عليه أحمد حسن، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٧م).

[٥] الصاعدي، عبد الرزاق بن فراج ، **مجمع اللغة العربية الافتراضي**، موقع إلكتروني:

http://almajma3.blogspot.com

وهذا نموذج من موسوعة ويكيبيديا[١] مكتوبٌ بلهجة محلية: (جبل موسى او "جبل سينا" او "جبل الطور" هو جبل فى محافظه جنوب سينا فى مصر. ارتفاعه ٢٢٨٥ متر فوق سطح البحر، اتسمى بجبل موسى عشان النبى موسى كلم ربنا على الجبل دا واستلم الوصايا العشره الجبل بيعتبر مقدس عند الاديان اليهودية والمسيحية والاسلام. الجبل بيزوره كل يوم الالاف السياح وفوق الجبل حتشوف مناظر طبيعيه ما تتوصفش خصوصا فى فترة الشروق وغروب الشمس. مبنى على سفح الجبل الكنيسه الصغيره وجامع صغير. فى الشتا التلج بيشتى على قمة الجبل).

فنلحظ خصائص اللهجة المصرية في هذا النص، فـ اتسمّى على صيغة اتفعّل العامية، وهي تشبه صيغة افَّعَّل القرآنية[٢] ويحذفون من اسم الإشارة الهاء ويقلبون الذال دالًا، ويدخلون الباء على الأفعال، مثل: بيعتبر، بيزوروه، بيشتي، ويدخلون الشين في آخر الكلمة في سياق النفي، مثل: ما تتوصفش، ويستعملون حاء التسويف مع الفعل المضارع، مثل: حتشوف، وهذه الحاء مستعملة كذلك بلهجة أهل الحجاز، فيقولون: حَنْرُوح، حَوَرِّيه، وهكذا.

المبحث الثاني: التحاور الكتابيّ بخلط الفصيح مع العاميّ

يكتبُ المتحاورون بلغة فصيحة، وتختلط الجمل الفصيحة بكلمات أو عبارات أو أحرف عامية، ويرجع ذلك لتأثر لغة الكتابة بلغة الحديث، فمثلًا كلمة ذاتو ينطقونها بالعامية: زاتُو بالزاي، وعند الكتابة جَعَلَ الكاتبُ الحرفَ الأَوَّلَ ذالًا بحسب اللغة الفصحى التي تُرْسَمُ فيها هكذا: ذاته، وهذا من التداخل بين نظامي الشَّفوي والكتابي، أما قَلْبُ الهاء واوًا في الرسم فهو ناتجٌ من إشباع ضمة التاء في الصوت، مثل: زاتُو، وليهُو.

وقد وردت أمثلة في التراث فيها إشباع للحركات الفتحة، والضمة، والكسرة، من ذلك:

قول ابن هَرْمَة:[٣]

اللهُ يَعْلَمُ أنَّا في تَلَفُّتِنَا يَوْمَ الفراق إلى أَحْبابِنا صُورُ
وأَنَّني حيثما يُشْري الهوى بَصَري من حيثُما سَلكوا أَدْنُو فأنظُورُ

---

[١] موسوعة ويكيبيديا المصرية، موقع إلكتروني: https://arz.wikipedia.org/wiki.

[٢] النجار، محمد علي، **الخصائص لابن جني**، (القاهرة: المكتبة العلمية، د.ت).

[٣] إسماعيل، محمد حسن محمد حسن، عامر، أحمد رشدي شحاتة ، **سر صناعة الإعراب لابن جني**، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م).

فقد أشبع ضمَّة الظاء، فنشأتْ واوٌ؛ لضرورة الشعر.

وذهب ابن دريد إلى أنَّ أنظور لغة طيِّئ في معنى أنظر.٣٠،[١] وبذلك تكونُ لغةً وليست ضرورةً. وغير ذلك كثير، نقل سيبويه عن العرب: أبوهمو ذاهبٌ.٣١،[٢] وكذلك: مررت بِهِي قبل، ولَدَيهِي مال، ومررت بدارِهِ قبل.[٣]

وأهل الحجاز يقولون: مررت بِهُو قبل، ولَدَيْهُو مالٌ، ويقرؤون: {فخسفنا بِهُو وبِدَارِهُو الأرض}.[٤] فهذا من إشباع الحركة، ومثله كثير.

ومن ذلك قول قيس بن زهير العبسي:[٥]

ألم يَأْتِيكَ والأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لاقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيا[٦]

فقد أشبع كسرة التاء في يأتك لضرورة الشعر، فنشأت الياء،[٧] فصارت: يأتيك.

ومن أمثلة خلط العاميّ بالفصيح في الكتابة: اخبارك علومتس فالكلمة الأولى كُتبت بالفصحى، والثانية كُتِبَتْ بلهجة محليّة، فقد أُبدلت كاف الضمير بـ تس، وهذا حاصل في لهجة أهل القصيم والرياض عامة، وتُسمَّى الكسكسة، وتُنسب إلى قبيلتي ربيعة ومُضر.[٨]

وكتابة نصف الكلمة بالفصحى ونصفها الآخر بالعامية راجع إلى الصراع بين الصوت والذاكرة السليقية للناشئ في بيئة علمية، فقد اعتاد سليقةً أنْ يكتبَ بالفصحى، وأنْ يتحدَّثَ بالعامية،

---

[١] الفتلي، عبد الحسين، **النُّكَت الحِسَان في شرح غاية الإحسان لأبي حيان الأندلسي**، ط١، (بيروت: الرسالة،د.ت).

[٢] شامية، أحمد، "عربيتنا اليوم بين الفصحى والعامية"، **مجلة الوقف الأدبي**، اتحاد الكُتَّاب العرب، دمشق، العدد **(٣٩٦)**، نيسان، ٢٠٠٤م.

[٣] قباوة، فخر الدين، فاضل، محمد نديم، **الجنى الداني في حروف المعاني للمرادي**، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م).

[٤] سورة القصص، الآية/ ٨١.

[٥] عطار، أحمد عبد الغفور، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية للجوهري**، ط٤، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠م).

[٦] كريم، محمد رياض، **المقتضب في لهجات العرب**، (طنطا: مطبعة التركي، ١٩٩٦م).

[٧] يعقوب، إميل بديع،**شرح المفصل للزمخشري لابن يعيش**، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م).

[٨] هارون، عبد السلام ، **خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب للبغدادي**، (بيروت: دار صادر، د.ت).

وعندما تكون الكتابة في البرامج الإلكترونية يبدأ الكتابة بالفصحى، ثم يتحوَّل تدريجيًّا إلى مسايرة الآخرين فيكتب بالعامية.

وقد يكتب المتحاورون بالعامية التي يصعب على غير أصحابها فهمها، وحتى أصحابها ممن يعيش في بيئة متحضرة يستغربونها ويتبسمون استغرابًا عند سماعها أو قراءتها.

المبحث الثالث: التحاور باستعمال خليط من اللهجات المحليَّة المتقاربة أو المتباعدة

فيلجأ كثير من الكُتَّاب إلى خلط ما يكتبونه بلهجاتهم العاميَّة المحليَّة بكلماتٍ مفردة أو مركبة من لهجات أخرى، كأن يكتبَ خليجيٌّ كلمةً مصريَّةً في سياق كلامه الخليجيّ، أو يستعملَ الكاتبُ أكثرَ من لهجةٍ في النصِّ الواحد، كأن يستعمل الخليجيُّ على سبيل المثال كلماتٍ شاميّةً وأخرى مصرية وإيرانية، والعكس كذلك، أو يستعملَ لهجةً واحدةً فقط في محادثته الكتابية كلّها وهي ليست لهجته الأصلية، وتكون من بابِ تقمُّصِ شخصيَّةٍ أخرى.

مثل: شوو عم تساوو، أو عم تساوي، فهي عبارةٌ شاميَّة استعملها خليجيٌّ في سياق محادثته بلهجته المحليَّة، ويُقصد بها السؤال عن الحال، وتساوو لخطاب الجمع، وتساوي لخطاب المفرد.

ومثل عبارة: تشكر هي[١] في نهاية الموضوع تعبيرًا عن الشكر، وهي عبارة فارسية استعملها خليجيٌّ في سياق محادثته، وهذا من باب المحاكاة والتقليد.

ومثل: ازيكم عاملين ايه من عبارات السؤال عن الحال باللهجة المصريَّة، التي انتشر استعمالها على ألسنة كثيرٍ من الشعوب.

ويكتبون: بزاف، وهي كلمة مغربية تعني كثيرًا، وقد راجت كثيرًا عند الخليجيين، يستخدمونها من باب الفُكَاهة.

ومثل: الله يوفقك بدراستك وترجع بشهادة اد الدنيا، وهذي موادي من بعد الحذف والإضافة وهيك شغلات، وصرت آتعلم وآستفيد[٢] من كل حاقه.

[١] نور الحسن، محمد، الزقراف، محمد، **شرح شافية ابن الحاجب لرضي الدين الأستراباذي**، مع شرح شواهده، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٢م).

[٢] نقَّاع، محمد، علوان، حسين ، **شعر إبراهيم بن هَرْمة القُرشي**، (دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية، د.ت).

ومثل: والله ما بعرفش يمكن، فالشين هنا للنفي بلهجة أهل الأردن، وعند استعمالها لا تقترن بما النافية، فيقولون في النفي: بعرفش، لكن عدم إتقان الشاب الخليجيّ للهجة الأردنية جعله يقع في خطأ عند اقتباس كلمة منها.

ومثل: بدي معلمة إنجليزي.. مصطلحات مدري ايش تبغا بعمرها، فـ بدي بلهجة أهل سوريَة، وتبغا بلهجة أهل الخليج العربي، ومثل هذا التداخل يصدر ممن تكون له لهجة خاصة ويعيش في بيئةِ لهجةٍ أخرى، فيتأثَّر بلهجتها، فعندما يتحدث يستعمل كلمات من لهجته وكلمات من لهجات أخرى، وينتقل هذا إلى الكتابة، فعند الحوار الكتابيّ في الأمور الاجتماعيَّة تتداخل في كتابته اللهجات.

وهذه الاستعمالات والتداخل بين اللهجات ناتج عن انتشار الثقافات واللهجات، بسبب انتشار وسائل الإعلام المرئيَّة في البيوت والمقاهي وكلِّ مكان، التي تَعْرِض البرامج الإذاعية كالأخبار والمقابلات والحوارات والتمثيليات والمسرحيَّات وغيرها بلهجات متعددة، فأصبح لدى الفرد الواحد في الدول العربية معجمٌ لغويٌّ فيه عبارات لهجيَّة كثيرة من استعمالات شعوب الدول العربية المتصل بعضها ببعض،[1] وكذلك مخالطةُ فردٍ لشعبٍ ما، بسببِ سَفَرٍ دراسةٍ أو سياحةٍ أو عملٍ أو تجارة، ومن أكثر اللهجات التي حَصَلَ تأثُّرُ الآخرين بها هي اللهجة المصريَّة.[2]

وغالب هذه الاستعمالات جاءت من باب الظَّرافة في أثناء الكلام، أو استعمال كلمات شاعت في وقت من الأوقات في مسلسلٍ ما أو مسرحيَّةٍ أو على لسانِ أستاذٍ ما، فيرددها الشباب باستمرار، سواء في محلِّها أو غير محلِّها، وقد يستمرُّ ترداده واستعمالهم للكلمة مدَّةً طويلة.

وكان العرب يستعملون لهجات ليست لهم في كلماتٍ للحاجة إليها في أوزان الشعر وسَعَةِ التصرّف في الأقوال.

قال الشاعر:

---

[1] قهوجي، بدر الدين، حويجاتي، بشير، **الحجة للقُرَّاء السبعة لأبي علي الفارسي**، راجعه عبد العزيز رباح وأحمد يوسف الدَّقاق، ط٢، (دمشق: دار المأمون للتراث، ١٩٩٣م).

[2] السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، الطبعة الأولى، شرح وتعليق: محمد أبو الفضل إبراهيم، محمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٤م).

وأشربُ الماءَ ما بي نحوَهُ عطشٌ إلا لأنَّ عُيُونَهْ سال واديها

فجعل نحوَهُ بالإشباع، وعيونَهْ بالإسكان.

وقد تختلف الصيغة واللفظُ واحدٌ، كقولهم: جئتُ من عَلِ، ومن عَلَا، ومن عُلْو، ومن عِلْو، ومن عَلْو، ومن عالٍ، ومن مُعالٍ، فكلُّ ذلك لغاتٌ لجماعات، وقد تجتمع لإنسانٍ واحد٤٢.[1]

قال الأصمعيُّ: (اختلف رجلان في الصَّقر فقال أحدهما: بالصاد، وقال الآخر: بالسين، فتراضَيا بأوَّل واردٍ عليهما، فحكيا له ما هما فيه، فقال: لا أقولُ كما قلتما، إنما هو الزَّقْر، وعلى هذا يتخرَّج جميعُ ما ورد من التداخل).[2]

إذن التداخل يحصل إمَّا من باب الاستعمال النادر لضرورة الشِّعر أو غير ذلك، أو الدائم، فقد تكون الكلمة الدخيلة على لهجةٍ ما راقت لمستعمليها فيستعملونها باستمرار، مع استعمال لفظتهم أو هجرها.

قال السيوطي: (وكان بعض من يُوثَقُ به يَدفع هذا ويقول: لا يجمع عربيٌّ لفظين أحدهما ليس من لغته في بيت واحد).[3]

ولعلَّ السيوطي يقصد أنَّ هذا لم يرد في التراث القديم، وما ورد مما يُظَنُّ أنه تعدد لهجات هو دخيل مُعْتَمَدٌ دائمًا في كلامهم لا طارئ. والله أعلم.

المبحث الرابع: آثار التدوين باللهجات العامية

يختلف التدوين الكتابيُّ عن المحادثة الصوتيَّة الشفويَّة بسماتٍ عِدَّة، من أهمها أنَّ الكتابة تبقى محفوظةً مَرْئِيَّة، فبتصَفُّحٍ سريعٍ لصفحةٍ ما يرى الناظِرُ تلك الجملَ والكلمات، في نحوها وصرفها ورسمها ولغتها، ويعتادُها بَصَرُه.

[1] الصاعدي، عبد الرزاق بن فراج ، **مجمع اللغة العربية الافتراضي**، موقع إلكتروني: http://almajma3.blogspot.com

[2] ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسُنَنِ العرب في كلامها**، ص ٥٣.

[3] السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، ص ٧٦.

وإنَّ اعتياد الأجيال على التدوين بالعاميَّة ورؤية هذا المكتوب باستمرار فيه إضعافٌ لمواهبهم العلميَّة، وترقيةُ العقولِ لفهمِ لغةِ العلمِ الفصحى واعتيادِها أفضلُ من البقاء على اللهجات العاميَّة، فيتقهقر العلم.[1]

والوضع المعاصر يُظْهِرُ وُجُوْدَ جهودٍ غيرِ كافيةٍ في جانب العناية باللغة العربيَّة الفصحى، وفي إحصائية لمحتوى موسوعة ويكيبيديا، وهي موسوعة حُرَّة على الشبكة العالمية، نرى أنها تحتوي على ٣٥.٦٧٥.٦٥٣ مقالًا بـ ٢٩١ لغة، نصيبُ اللغة العربية منها ٣٧٩.٥٦٢ مقالًا، وهي بذلك تحتلُّ المرتبةَ ٢١، بينما اللغة الإنجليزية تحتلُّ المرتبة الأولى بـ ٤.٩٣٣.٠٩٣ مقالًا.الجدير بالذكر أنَّ اللهجةَ المصريَّةَ أعدَّت لنفسها موسوعةً فرعيَّةً احتلت المرتبة ١١٤ بـ ١٤.٢٨٦ مقالًا.

وفي دراسة علمية إحصائيَّةٍ لاستعمال اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي كانت النتيجة أنَّ ٧١ % من المستخدمين يكتبون بلهجات عامية، ويرى ٥٢% من المستخدمين أنَّ هذه الوسائل بها تأثير سلبيٌّ على لُغَةِ المرء.[2]

وفي الدراسة نفسها، ينظر ٤٥% من المستخدمين إلى أنَّ هذه المواقع غيرُ مهمٍّ العناية باللغة فيها، فهي ليست كتابات رسميَّة، ويرى ٣٠% أنَّ شيوع هذه الأخطاء وانتشارها يجعلهم يستعملونها ويسايرون الآخرين ولا يحرصون على تصحيحها.[3]

ولا يخفى ما في ذلك من مساعدة على انتشار اللهجات العاميَّة، فقد تموت اللهجة إذا بقيت على النطاق الشفوي؛ لأنها ستتطور وتتغيَّر عن أصلها، ويُنْسَى السابق، بينما تدوينها يُرَسِّخُ بقاءَها مدةً أطول بكثير.

واللغات تُكتسب وترسخ بالممارسة، فإنْ مَارَسَ المرءُ المثقَّفُ العاميَّةَ، وانتشرتْ العامياتُ، جاء جيلٌ لا يُدركُ شيئًا في لغةِ القرآنِ الكريمِ ولغةِ التُّراثِ العربِّي، فينقطع حاضِرُهُ عن ماضِيْهِ وأصلِهِ.

[1] الدرسوني، سليمان بن ناصر، **معجم اللهجات المحكية في المملكة العربية السعودية – ألفاظ ومفردات لهجات القبائل والمناطق**، ١٤٣٣هـ.

[2] الأيوبي، ياسين، **فقه اللغة وسرّ العربية للثعالبي**، ط ٢، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٠م).

[3] الأرنؤوط، شعيب، مرشد، عادل، **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، ط١، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٥م).

وإنْ أَرَدْنَا تصنيفَ هذه الظواهرَ في الكتابة بحسب مستويات اللغة فلا شكَّ أنها ستكون الأدنى، فقد قيل في مدح لغة قريش وتفضيلها على غيرها: وقد ارتفعت مكانة لغة قريش؛ لأنهم كانوا يأخذون من اللغات الأخرى أجود ما فيها وما استحسنوه، لذلك صاروا أفصح العرب، وخَلَتْ لغتهم من مستبشع اللغات ومستقبحه الألفاظ، من ذلك الكشكشة، والكسكسة، والعنعنة، والفحفحة، والوكم، والوهم والعجعجة، والاستنطاء، والوتم، والشنشنة.[1]

وقد أورد ابن فارس في كتابه الصاحبيّ بابًا أسماه: باب اللغات المذمومة،[2] وأورد السيوطيّ في المزهر عنوانًا جاء فيه: معرفة الرديء المذموم من اللغات.[3]

وذهب أهل اللغة القدماء لوصف بعض اللغات بأنها مرذولة، ورديئة، وخبيثة قليلة، وضعيفة، فقد جاء في أمالي ابن الشجري:[4] أَصْبِع لغة مرذولة في الإِصْبَع، وفي شرح شافية ابن الحاجب لرضي الدين الاستراباذي:[5] قراءة ابن محيصن ثم أَطّرُّه هذه لغة مرذولة.

وجاء في العين:[6] الفَقْرُ الحاجة، والفَقِرْ لغة رديئة. وفي الكتاب:[7] ومن العرب من يقول: خَمْسَةَ عَشَرُك، وهي لغة رديئة. وفي الجنى الداني:[8] رَمَاتا لغة رديئة في رَمَتَا.

وفي الكتاب:[9] «وزعم يونس أنَّ قومًا من العرب يقولون: أما العبيدَ فذو عبيدٍ، وأما العبدَ فذو عبدٍ، يُجرونه مُجرى المصدر سَواءً. وهو قليل خبيث. وقال الزمخشري: وحُكي في (مِنَ الرجل) الكسر، وهي قليلة خبيثة. شرح المفصل للزمخشري لابن يعيش.[10] وكذلك وصفت بضعيفة وقليلة،

---

[1] يعقوب، إميل بديع، **شرح المفصل للزمخشري لابن يعيش**، ص ٥١.

[2] كريم، **المقتضب في لهجات العرب**، ص ٩٦.

[3] قهوجي، بدر الدين، حويجاتي، بشير، **الحجة للقُرَّاء السبعة لأبي علي الفارسي**، ص٣٤٠

[4] إسماعيل، محمد حسن محمد حسن، عامر، أحمد رشدي شحاتة ، **سر صناعة الإعراب لابن جني**، ص ٦٧.

[5] ابن جني، **المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها**، ص٥٣.

[6] محمد، السيد إبراهيم، **ضرائر الشعر لابن عصفور الإشبيلي**، ص٨٧.

[7] هارون، عبد السلام محمد، **الكتاب لسيبويه**، ص ٦٤.

[8] نقَّاع، محمد، علوان، حسين ، **شعر إبراهيم بن هَرْمة القُرشي**، ص ٨٠.

[9] يعقوب، إميل بديع، **شرح المفصل للزمخشري لابن يعيش**، ، ص ٦٩.

[10] نور الحسن، محمد، الزقراف، محمد، **شرح شافية ابن الحاجب لرضي الدين الاستراباذي**، ص٥٣.

وكلها صفات ذم، وغير ذلك من الأوصاف التي تجعل اللغة متقهقرة، وهي غير صالحة لتكون لغةَ التدوينِ والعلمِ والمعرفة.

واستعمالُها باستمرارٍ هو انهزاميَّةٌ لَدَى الفرد، تُعبِّر عن نفسيَّة مهزوزة، غير واثقة بنفسها ولغتها الفصحى، ظنًّا منهم أنَّ المتحضِّر هو الذي يكتب بهذه الطريقة.[1]

الخاتمة

اطلعنا في المباحث السابقة على بعض الظواهر الكتابية الحديثة في تدوين الحوارات، مثل:

١- **الكتابة بحسب اللهجات المحلية للمُدَوِّنين.**
٢- **الخلط في تدوين حروف الكلمة بين الفصيح والعامي.**
٣- **كتابة الحوار بخليط من اللهجات.**

ومن خلال ما سبق نلحظ كثرة اللجوء في الحوار إلى استعمال مفردات عامية، وأخرى منتشرة بسبب الانفتاح العالمي على لغات العالم في القنوات الفضائية، فيختلط النصُّ بكلمات من اللهجات المحلية وأخرى من خليط من اللهجات.

ولذا فإني أوصي الباحثين والأكاديميين بالآتي:

١- العناية بنشر المحادثة باللغة العربية الفصحى في الجامعات والمراكز الثقافية والمدارس.
٢- تشجيع الطلاب استعمال الفصحى، بممارسة الأستاذة لها، وتدريب الطلاب عليها.
٣- تدريب الطلاب على الكتابة بلغة فصيحة تبتعد عن العاميات واللغات الأجنبية.
٤- تعويد الطلاب على استعمال ما يتعلمونه، وعدم الفصل بين المُتعَلَّم والمُستعمل.

[1] البيطار، محمد بهجة، **أسرار العربية لأبي البركات الأنباري**، ص ٦٧

التناص الأسطوري بين شكسبير والحكيم .. الأداة والرؤية

الدكتورة عفاف يماني
جامعة الملك عبدالعزيز بن سعود، جدة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

إن الأسطورة هي الشكل الفني الذي يحكي فعال الآلهة، وأبناء الآلهة، وأشباه الآلهة، والذي تتجاوز الأحداث فيه الممكن والمعقول إلى الخارق، أو المعجز. والفنان الذي يلجأ إلى الأسطورة؛ فإنه يلجأ إليها لا لأنها وسيلته الوحيدة إلى معرفة الكون، لكن لأنه يحاول ارتياد عالم أكثر رحابة، وأكثر غموضا، وأكثر امتلاء من هذا العالم الخارجي: وهو عالم النفس الإنسانية. ومن الوسائل التي ساعدت كتّاب الدراما على توظيف الأسطورة في أبنيتهم المسرحية، واعتمادها كمصدر تناص في أحداثها، رقي الدراسات النثروبولوجية، وبحث الأدب الدرامي عن وسائل فنية جديدة؛ فأصبحت التراكيب والتعبيرات، خلال هذا البناء الدرامي الجديد وسائل لتجسيد الأسطورة، ولكن من منظور عصري خاص، يحمل رؤية الكاتب لتشكيل الواقع العياني الذي يرصده، والذي لا يغفل فيه إنسانية الهدف. والأديب يختار من الأساطير ما يتسع للتأويل الخصب، وما يتحول معناه إلى رمز فلسفي، أو اجتماعي. وتتنوع هذه المعاني على حسب العصور المختلفة، وما تتطلبه من كاتبها من آراء ومثل. ونتيجة للاختلاف الكائن بين الأدباء؛ فإنه من الطبيعي أن تختلف قدراتهم في الاستفادة من مادة الأسطورة، ومن تفهم فحواها، ومن ثم في طريقة تناولهم لها، وفي استقراء ما تنتظمه من رموز وإيحاءات، كلٌ حسب رؤيته، وما يهدف إليه من التعبير عن الدلالات والمعاني والقيم التي جاشت في نفسه؛ بحيث يستثير في نفوس المتلقين أحاسيس ومشاعر مشتركة، تهز وجدانهم، وتحفزهم إلى بناء الوجود الإنساني.

المقدمة

إن أكثر الحضارات تملك قصص نشأة، أو أساطير خلق، فهي: تروي تاريخا مقدسا، تروي حدثا جرى في الزمن البدئي، الزمن الخيالي، هو زمن البدايات، بعبارة أخرى، تروي لنا الأسطورة كيف جاءت حقيقة ما إلى الوجود، بفضل مآثر اجترحتها الكائنات العليا، لا فرق أن تكون هذه الحقيقة كلية، أو جزئية، أو مسلكا يسلكه الإنسان.

وتعد الأسطورة خارج الأصناف الأدبية الطبيعية عادة، وقد اعتمد المسرح منذ نشأته الأولى في بلاد اليونان على الحكاية المستوحاة من الأسطورة، فقد اعتمد عليها أدباء المآسي (إسخيلوس، وسوفوكليس، ويوربيدس) والملاحم ف (هوميروس) مثلا استطاع أن يتناولها بحرية؛ مما مهّد الطريق أمام الآخرين الذين أتوا بعده، واستطاعوا أن يقدموها من خلال قناعاتهم وأهدافهم.

وعلى هذا الأساس لن تكون الأسطورة حنينا لزمن مضى، وعوالم منسية، بل إنها تشكل كشفا لعوالم غير مسبوقة، وانفتاحا على عوالم أخرى تسمو على حدود عالمنا الفعلي والمستقر؛ مما يؤدي إلى إحياء اللغة وتجديدها فتبدو في نسق رمزي يؤسسه الخيال والحلم، كما أنها عودة لاكتشاف أنفسنا وسط الطبيعة الأسطورية، كما أن أبطال الأساطير كأنهم في حضور دائم؛ باعتبارهم نماذج لا زمانية للوجود الإنساني، ورموزا تقترح التكرار الدائري للشيء نفسه، أو للأبطال ذاتهم، أو لوضع إنساني مشابه في زماننا يمكن أن يعاش ثانية كدلالة على وضع يدوم خارج الزمان والمكان، مع أنه يعبر عن تفاصيل الشخصية الفردية التي تعيش في زمان ومكان معينين، كما تتمظهر من خلال هذه الأسطورة، وبشكل جديد الاختيارات التي يفرضها عصرنا وزماننا، وكذلك سبر الأعماق الدفينة للنفس الإنسانية التي تعبر عن دلالات تأثير الزمن، وبهذا المعنى يكون ثمة وقفة للزمن في عالم الصور الأسطورية، التي تعكس الأنماط الدورية لإمكانات الوجود الإنساني الثانية، والأسطورة باعتبارها نسقا لا زمانيا، بمقدورها أن تكون رمزا لشكل نوعي للهوية الإنسانية.

والوقائع الأسطورية هي وسيلة من وسائل التعبير الفنية، مثلها في ذلك مثل استخدام أدوات التأليف المسرحي الأخرى، فالأسطورة تمكن الكاتب من الخروج من النمطية إلى التجريب، والتحول من التقريرية والخطابية المباشرة، إلى الغموض والإيحاء، ومن مستوى الرؤية إلى مستوى الرؤيا، وبالتالي الانتقال بالنص من نص مغلق إلى نص مفتوح.

ومما يتصل بالأسطورة، بعد التعرف عليها هو: هل هناك ارتباط (تناص)،[1] فكري بنائي ووظيفي بين الأساطير عموما، وبين النصوص المسرحية التي وصلتنا؟ فهناك عملية الكشف عن المضامين الأسطورية القديمة، وكيفية تحديثها على وفق مشكلات العصر وهمومه بأطر جمالية وإبداعية، على وفق عناصر الدراما الحديثة من خلال نصوص تتعاق وتمتص رحيق الأساطير، كما اكتسبت

[1] انظر: معنى التناص لغويا: هو دخول نص في نص، ومعناه النقدي: علاقة ما بين نص حاضر ماثل، ونصوص أخرى سابقة أو معاصرة علوش، سعد، **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، سوشبريس، الدار البيضاء، ١٩٨٥م)، ص٢١٥.

على مرّ العصور دلالات حيّة وغنيّة وتطوره، حسب القيم التي يريد الأدباء والمفكرون أن يعبروا عنها، إن قيمة التناص تكمن في قدرته على آداء وظيفته، وتلاحمه مع النص، وارتباطه بسائر عناصره ارتباطا عضويا، أي أن يكون نفسه عنصرا مكوّنا من عناصر النص؛ فلا يبدو ناتئا كأنه حلية أو زينة لغوية، أو شاهدا للفكرة أو استطرادا أو حشوا.[١]

أمّا الدكتور الغذامي فيرى: أن التناص أمر لابدّ منه؛ وذلك لأن العمل الأدبي يدخل في شجرة سب عريقة وممتدة، تماما مثل الكائن البشري، فهو لايأتي من فراغ، كما أنه لا يقضي إلى فراغ، إنه نتاج أدبي لغوي لكل ما سبقه من موروث أدبي، وهو بذرة خصبة تؤول إلى نصوص تنتج عنه. "ثقافة الأسئلة مقالات في النقد والنظرية" جدة، النادي الدبي الثقافي، ط.٢، ١٩٩٢، ص١١١.

والتناص قيمة إبداعية تغني النص، وتمنحه أبعادا محلية أو تراثية أو إنسانية، وتوسع من آفاقه، وتكسبه القدرة على التواصل مع المتلقي، والتأثير فيه ؛ فهي تستثير قواه المعرفية وقدراته الفنية ، ولكن هذا كله ليس من غاية التناص الأساسية ، إنما غايته أن يكون اللغة المكوّنة للنص ، والعنصر المكوّن للنص مثله مثل العناصر الأخرى المكونة ، وإلا كان مجرد حلية.

يبدو التناص المتفرع عن القصة كثيرا في المسرع العربي، كما هو كثير في المسرح العالمي ، وبمكن القول أن كثير من مسرحيات الحكيم ومنها" شهرزاد وأهل الكهف و بيجماليون وأوديب الملك " وكذلك شكسبير مثل " روميو وجوليت وماكبث " مبينية على فكرة التناص ، لكن الأديب الفطن هو الذي يختار من الأساطير مايتسع للتأويل الخصب، وما يتحول معناه إلى رمز فلسفي ، أو اجتماعي ، وتتنوع هذه المعاني على حسب العصور المختلفة ، وما تتطلبه من كاتبها من آراء ومثل .غير أن هذا النوع من التناص هو تقانة فنية تكسب العمل بعدا تاريخيا ، وتجعله قريبا من الجمهور ، لكنها لا تمنح العمل أي قيمة ، وإنما تظل قيمته في التعامل الفني مع الأسطورة وأسلوب معالجتها.[٢]

ونظرا للامتداد والشمولية للأسطورة في الآداب العالمية ؛ لجأ بعض الكتاب إلى التناص معها ، بالرغم من الخلاف على تحديد ماهيتها ،، لكن الرؤى الإبداعية التي تمّ توظيفها في الخطاب المسرحي العربي، جعل مفهوم الأسطورة عند بعض الكتّاب، قابلا لمزيد من الابتكار؛ إذ تنزاح في

---

[١] انظر: نجم، محمد يوسف، **المسرح العربي: الشيخ أبو خليل القباني**، (بيروت: دار الثقافة، دار بيروت، د.ت)، ص١٢.

[٢] انظر: نجم، محمد يوسف، **المسرحية في الأدب العربي الحديث**، (بيروت: دار بيروت، ١٩٥٦م)، ص٣٦٨.

أحيان كثيرة عن موقعها الرمزي والدلالي، لتأخذ دلالات جديدة أخرى، يبتكرها الكتّاب بعيدا عن دلالاتها المعرفية لدى الأقوام والشعوب.[١]

ويرى توفيق الحكيم أن استيحاء أساطير اليونان والرومان وأمرئ القيس وشهرزاد ، هو النوع الأرقى في الأدب .. في كل أدب .. لا الماضي وحده ، ولا في الحاضر ، بل في الغد أيضا ، وبعد آلاف السنين ؛ مادام الإنسان إنسانا ، ومادام رقيّه الذهني بخير لم يصبه أن نكاس . فالإنسان الأعلى هو الذي يصون " الجمال الفني" عبر الانشغال في أي صورة، ويحتفظ فيه بمتعته الذهنية وثقافته الروحية.

فالتناص في مسرحيات الحكيم ، تتمثل في الاغتراف من النبع ، ثم إساغته وهضمه وتمثيله ؛ لنخرجه للناس مرة أخرى مصبوغا بلون تفكيرنا، ومطبوعا بطابع عقائدنا ، هكذا يجب أن يكون تعاملنا مع التراجيديا الإغريقية نتوفر على دراستها بصبر وجلد ، ثم ننظر إليها بعيون عربية.[٢]

وكان لجوء المؤلفين إلى عالم الأساطير التخيلي ، هو اتّجاه له ما يبرره ؛ فالأساطير عالم رحب من الأحداث الإنسانية ، التي تتسم بصفة العمومية ، والتي يستطيع الكاتب من خلالها التحرك بحرية ، واستخدام أدواتها الفنية من رموز، وإسقاطات على عالمه المعاصر ، الذي هو بطبيعته بالغ الخصوصية ، ومحدود المجال ، فضلا عن ذلك ، فإن الأسطورة هي وليدة الخيال المؤسس على التصور العقلي ، وهي(الأسطورة) بمثابنة الابنة الشرعية لحلم الإنسانية ، كما أنها تجسد رغبة الإنسان في الوصول إلى عالم يخلو من الخلل ، ومن المصادمات ، التي يزخر بها الواقع في كل لحظة.[٣]

ونحن إذا بحثنا في تناول الحكيم للأسطورة عموما ولأسطورة "أوديب" و" أوزيس" خصوصا ، فهي وإن أقامها عليها (تناصا) ، إلا أنه لم يتعامل معها تعاملا سلبيا، يقوم على الاستنساخ والمحاكاة ، دون تغيير أو إضافة، بل تعامل معها تعاملا إيجابيا، حيث وظفها توظيفا فنيا، فنراه يضيف أحداثا وينقص أخرى، ويفسر ما غمض من معان في الأسطورة تفسيرا يتلاءم مع الفكر المعاصر، وجو المسرحية ومغزاها. فهو قد نقلها إلى سياقه الثقافي العربي الإسلامي، على نحو

[١] انظر: الحكيم، **تحت شمس الفكرة**، ص٢٥.

[٢] انظر: عثمان، أحمد، **المصادر الكلاسيكية لمسرح توفيق الحكيم**، (القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر)، ص١٥.

[٣] انظر: إبراهيم، محمد حمدي، **نظرية الدراما الإغريقية**، ط١، (القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر، ١٩٩٤م)، ص٢٣.

يكشف عن حساسية فنية عالمية، كما أبرز خصائصها التي تجاوزت المعتاد ،لتأسيس الجديد والمغاير جماليا وفكريا. ويسمي الحكيم الموروث الإنساني والأسطورة بالأوراق الصفراء، وقد مكّنه توظيفها من معالجة قضايا إنسانية اتّسمت بالعمق، خلافا للأوراق الخضراء أو التجربة الواقعية، التي أتاحت له معالجة مشاكل الحياة المعاصرة.[١]

فهو قد ولّد ونحت من صراع الإنسان والقدر الذي بنى عليه " سوفوكليس" " أوديب ملكا " صراعا جديدا، عدّه الحكيم مستحدثا وصنيعة خاطره وتأمله ؛ إذ كانت له رؤياه الخاصة، التي بمقتضاها جرّد الأسطور من بعض المعتقدات الخرافية، التي تأباها العقلية الإسلامية. فإذا كان الصراع في أوديب " سوفوكليس " صراعا بين الحقيقة والدوافع ، بين ماتقدره الآلهة ، وبين مايريده البشر ، فإننا نرى الحكيم ينحت صراعا جديدا يعانيه " البطل الأسطوري : أوديب " بين واقع وحقيقة : واقعه زوجا لجوكاستا وحقيقته ابنا لها ، واقعه قاتلا لرجل ما وحقيقته قاتلا لأبيه ، واقعه أبا لأبنائه وحقيقته أخا لهم ؛ فالحقيقة عند الحكيم اتخذت أكثر من بعد ، وحيث تحكم في الواقع أكثر من رجل . وعلى هذا الأساس يتأكد الفارق بين أوديب الأغريقي ، وأوديب العربي ، في نوعية الصراع التراجيدي، إلا أن النقطة التي يصلان إليها : أن الإنسان عندما يهرب من قدره ظناً منه أنه سيغيره ، إنما هو في الخقيقة يذهب إليه . إن رؤية الحكيم وخلفيته الخلقية شرقية : لا تؤمن بألوهية الإنسان ، وإنما بخضوعه لقوى مفارقة له ، وأن إرادة الإنسان حرّة ولكن في حدود خاصة ، فإنه في مسرحيته عبث بترسياس وسخر من إرادته وفجعه في غروره ونرجسيته وتألهه ؛ ليثبت له أنه لم يكن سوى دمية القدر ؛ حيث تركه الحكيم يتمتع بآيات خلقه سبع عشرة سنة ، ثم صعقه بالحقيقة : أوديب الذي أدخله إلى طيبة ملكا وبطلا أسطوريا ، هو نفسه أوديب الرضيع الذي بالنبوءة المشؤومة ألقاه إلى الهلاك والموت ؛ من أجل تحقيق غاياته السياسية رأى الحكيم أن عليه أن يجرد أوديب من عظمته الأسطورية؛ ليضفي عليه عظمة أخرى ، صادرة عن فضيلته البشرية ، وأن يحمله مسؤولية اختياره وحريته ؛ حيث يقول في " التعادلية " عن البطل المأساوي في مسرحه : " ومهما يكن من وجود القوى الخارقة التي تؤثر في إدارته، فإن هذا التأثير لا ينفي عنه صفة الإرادة الحرة في كثير من أوضاعها. ومادام الإنسان حر الإرادة ، ولو بعض الحرية؛ فهو إذن مسؤول لأن المسؤولية تنبع من الحرية .

كما أن شخصية أوديب عند الحكيم أكثر تعقيدا؛ فهو دائم البحث عن حقيقة أصله ، مهموم شديد الهم بالمرض الذي أصاب المدينة ، كما أن بطولته عند الحكيم إنما هي أكذوبة كبرى

[١] انظر: شوقي، أحمد، **المسرح الإسلامي: مصادره وروافده**، ط٣، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٣م، ص١٨.

، اشترك فيها مع ترسياس حيث يقول :" إن لأنتظر اليوم الذي أطرح فيه عن كاهلي الأكذوبة الكبرى التي أعيش فيها من ذ سبعة عشر عاما "

وأوديب الحكيم لا يؤمن بالوساطة بين الآلهة والبشر فقد قال له الكاهن:" إن وحي السماء عندك موضع فحص وتنقيب " ، بالإضافة إلى أن أوديب الحكيم هو فرد عادي من البشر ، وليس نصف إله الذي يضفي عند سوفوكليس تأكيد بشرعية أوديب للحكم .

وقد كانت للحكيم رؤيته الخاصة فيما يخص قتل أوديب لأبيه ؛ فهو يراها غير متعمدة ؛ حيث يقول:" ولكن ضربة من هراوتي فيما يبدو طاشت ؛ فأصابت رأس من كان في المركبة " ومن أمثلة رؤى الحكيم الخاصة في المسرحية ، ما يتعلق بالنهاية : فقد خالف في ذلك "سوفوكليس" حينما جعل أوديب يتعلق بـ " جوكاستا" حتى لمّا يكتشف أنها والدته وزوجته ، وتذكّره أن أبناءه خرجوا من البطن الي خرج منه هو ، ويقول أوديب الحكيم في تمسك سمج بجوكاستا:" هذا قلبي مازال ينبض .. غنيّ حيّ .. إني أريد أن أعيش ياجوكاستا .. وأن تعيشي معي. ما هذه الهوة التي تفصلنا الآن !! ماهذا العدو الخفي، والخصم المستتر، الذي يقوم بيننا كعملاق ؟؟!! الحقيقة؟! ماهي قوة هذه الحقيقة ؟؟!!لو أنها كانت أسدا ضاريا حاد المخلب والناب لقتلته ".[1]

وكما كانت للحكيم رؤياه الخاصة في أسطورة أوديب ، مما دفعه إلى التحوير والتغيير فيها ، فإن التحوير لامس أسطورة " إيزيس " في جوانب كثيرة؛ من أبرزها أنه أبرز الجانب الإنساني فيها ، وتجاهل نهائيا الجانب التأليهي أو الديني.[2]

وقد انتقد الدكتور (لويس عوض)الحرية الكبيرة، التي عالج بها الحكيم أسطورة " إيزيس" وعاب عليه إضافة أشياء لا أصل لها في واقع الأسطورة ، وكانت دعوته أن يقتصر حق الفنان على تأويل ما هو موجود بالفعل، فلا يضيف ولا ينقص من أحداثها شيئا؛ حتى لا تخرج تلك الوقائع عن مضمونها الأصلي.[3]

أمّا الدكتور(محمد مندور)، فقد أيّد الحكيم في الحرية التي عالج بها أسطورة "إيزيس" ، ووافقه على ذلك الدكتور (دوارة)الذي يقول عن الحرية التي عالج بها الحكيم الأسطورة في مسرحيته:"

---

[1] انظر: الحكيم، توفيق، **الملك أوديب**، ص١٦٦-١٦٧.

[2] انظر: دوارة، فؤاد، " إيزيس الحكيم بين الأسطورة والواقع السياسي"، **مجلة فصول**، مج ٢، ع٣، ص٣٠.

[3] انظر: عوض، لويس، **دراسات في أدبنا الحديث: المسرح، الشعر، القصة**، ط١، (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٦١م)، ص ٨٣-٨٤.

ولقد استخدم توفيق الحكيم هذه الحرية في علاج الأسطورة ، فتصرف في مضمونها العام ، وحذف كثيرا من تفصيلاتها، وأضاف تفصيلات أخرى من ابتكاره ، ولكنه لم يفعل ذلك إلاّ بعد دراسة دقيقة شاملة لمختلف روايات الأسطورة ، وتفسيراتها في كثير من المصادر ، واختار من كل مصدر ما يلائم مضمونه الجديد ، الذي احتفظ بجوهر الأسطورة، لعد أن أضفى عليه مفهوما سياسيا معاصراً.[1]

هذه التحويرات عند الحكيم، تؤكد شيئا أساسيا عنده في توظيف الموروث: وهو أنه يطوع الموروث القديم للتعبير عن أفكار جديدة ، ولا يعني نقل الأسطورة عن طريق الحوار بدل السرد، فهو قد استطاع تطويع أحداث الأسطورة لخدمة القضايا المعاصرة، وفي مقدمتها قضية الشعب، خاصة وأن هذه الأسطورة هي أكثر الأساطير المصرية تغلغلا في وجدان الشعب؛ لمعالجتها مواضيع ذات صلة مباشرة بحياة الناس مثل: الظلم الاجتماعي والاستعباد.

والحكيم يمزج في المسرحية بين المتخيل والواقع؛ لنراها ترتبط بالواقع حيث إن الحكيم وظّف شخوص الأسطورة بسمات بشرية، كما بنى صراعه على الصراع الإنساني، الذي لا يعتمد على معجزات، أو خوارق لتصعيده، وبذلك نما الحدث نموا طبيعيا وواقعيا، انطلاقا من توظيف الواقع بكل متناقضاته، وصراعاته، ومتطلباته.

كما يمزج بين الرمزية والواقعية على نحو فريد ، يتميز بالخيال والعمق، دون تعقيد أو غموض، ويتميز الرمز في مسرحيات الحكيم عموما بالوضوح، وعدم المبالغة في الإغلاق أو الإغراق في الغموض ؛ ففي أسطورة " إيزيس" فإن أشلاء (أوزيروس) الحيّة هي مصر المتقطعة الأوصال، التي تنتظر من يوحدها، ويجمع أبناءها على هدف واحد.

أمّا في مسرحية " أوديب" فكان جهده أن يخفي الفكرة في تلابيب الحركة، وأن يطوي اللب في أعطاف الموقف؛ لذا اعتمد الرمز، الذي قد يبدو في أوديب مائلا إلى الإبهام والغموض؛ فأشد ألغاز الأسطورة غموضا هو اللغز الذي يلقيه أبو الهول على من كان يقدم على (طيبة) (ما الحيوان الذي يمش على أربع في أول النهار، ويمشي على قدمين في منتصفه، ويمشي على ثلاث في آخره؟ ولم يعرف أحد منهم حل اللغز؛ فكان الوحش يصرعهم، حتى أقبل أوديب، ويحل اللغز بأنه الإنسان، فيلقي الوحش بنفسه من أعلى الهضبة ويموت، ولم يدرك أوديب إلاّ متأخرا، أنه بحله اللغز لم يكشف إلا عن ماهية الإنسان فحسب، وأنه لم يكشف عن حقيقته، أي حقيقة كونه أشد الحيوانات شراسة وإثما؛ إذ أنه يرتكب أفظع الجرائم، التي لا يرتكب مثلها الحيوانات

[1] انظر: دوارة، فؤاد، **إيزيس الحكيم بين الأسطورة والواقع السياسي**، ص٣١.

المفترسة بأسرها. واللغز بهذا رمز لجهل الإنسان لحقيقة نفسه وإذا نظرنا إلى التناول الأسطوري عند شكسبير، فإننا نراه وإن كتب من وحي التاريخ والأسطوري، لكنه أضاف إليه رؤيته الخاصة، التي تنبع من انتمائه إلى عصر النهضة، وهو في الوقت نفسه معاصر لنا؛ نستطيع أن نقرأ ذواتنا في إبداعه، بما يقدمه من رؤى إنسانية، وأحلام ومشاعر وأفكار تؤرقنا " إنه عنيف، قاس، ووحشي، أرضي وجهني، يستثير الرعب، كما يستثير الأحلام والشعر، صادق جدا، وراق وجامح، عقلاني ومجنون، نهائي وواقعي".[١]

إن مسرحية "ماكبث" التي تعد واحدة من روائع مآسي شكسبير، تقوم في بعض جوانبها على التناص مع أسطورة سوفوكليس "أوديب ملكا" : فمسرحية سوفوكليس ترتكز في أحداثها على النبوءة اليونانية، التي تحكي قصة ملك "طيبة" لايوس الذي نقل إليه أحد الكهنة أنه سيلد له مولود يقتله، ويتزوج من زوجته، وقد تحققت تلك النبوءة التي أرادها الكاتب قدرا لا مفر منه، ولا حيلة للإنسان في مجابهته ومعاكسته، مهما كانت المحاولات.

هذه النيوءة اليونانية، هناك ما يماثلها في مسرحية "ماكبث" الشكسبيرية، التي استبدل فيها شكسبير نبوؤة الكهنة عند سوفوكليس، بنبوءة الساحرات الثلاث، اللاتي ظهرن لماكبث في بداية المسرحية يرقصن أمامه، ويخبرنه بالمجد الذي ينتظره، والعرش الذي سيصل إليه، ويدخلن الطمأنينة إلى قلبه بأنه لن يقهر، ولن ينال منه "رجل ولدته امرأة" ولن يتغلب عليه أحد، إلا إذا زحفت نحوه أشجار غابة "بيرنم" وهذا من باب المستحيل؛ وهذا ما شجع ماكبث لارتكاب جريمته الشنيعة بقتله ملك اسكتلندا الطيب "دنكان" واحتلال عرشه؛ ماجر عليه الويلات والكوارث، التي كان أولها جنون زوجته: الليدي ماكبث"، التي سهلّت له طريقة الجريمة، وأغرته بالملك، ثم اعتراها الندم، الذي أرّق مضجعها، وأفقدها عقلها، وجعلها تغادر فراشها وتسير ليلا تهذي بكلمات، إن دلت على شيء فإنما تدل على عذاب الضمير.

وإذا كان "أوديب" سوفوكليس" في بحثه عن ذلك الرجل المسؤول عن وباء المدينة، بدا له دليل يلمّح إلى أنه ذلك الرجل، لكنه يتهرب منه، حتى إذا ما تجمعت الأدلة، التي تشير إليه دون غيره، نراه يستسلم للأمر الواقع والحقيقة، أمّا "ماكبث" فلم يفهم من نبوءة ولعبة الساحرات اللائي خدعنه، خداع الشيطان للإنسان إلاّ ظاهرها، وبقي قاصرا في إدراكه لحقيقتها ومحتواها، وما فيها

---

[١] انظر: كوت، يان، **شكسبير معاصرنا**، ترجمة إبراهيم جبرا، ط٢، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠م)، ص٣٩.

من ألغاز وتلاعب بالألفاظ حين قلن له "لن يقتلك رجل ولدته امرأة" فظن أن أي رجل في العالم لن يقتله، وغاب عنه لغز الساحرات، مع أن الأمير الذي غزاه وقتله، لم تلده أمه ولادة طبيعية، وإنما ولدته قبل الأوان بشق البطن، وكذا الأمر بالنسبة للغابة التي زحفت أشجارها إليه، حين اقتلع كل جندي من الجيش شجرة من أشجار الغابة، يحركها ويسير وراءها وهكذا، يظهر عمق خياله في صياغة أحداث مسرحيته.[1]

أماّ مسرحية "روميو وجوليت" لشكسبير، فهي أيضا قائمة على التناص مع ما ورد في الميثيولوجيات الأغريقية في أسطورة "بيراموس وتسبي" وخلاصتها أن بيراموس الشاب أحب تسبي الفتاة، يقابلها "رومية وجوليت" لدى شكسبير، وقد عاشا في بابل، وكلما بعضهما من ثقب في الجدار الفاصل بين بيتهما؛ لأن عائلتهما لم توافق على ذلك الحب، ورفضا فكرة ارتباطهما. وفي إحدى الليالي رتبا لقاء عند شجرة التوت، وقد وصلت تسبي أولا، لكن لبوة كانت تخضب شدقيها الدماء أخافتها فهربت، ولكنها في هربها سقطت عباءتها؛ فمزقتها اللبوة إلى نتف، وعندما وصل بيراموس لم ير سوى العباءة الممزقة؛ فقتل نفسه، وحين أتت تسبي إلى المكان، وعثرت على بيراموس ميتا، لم يكن منها إلا أن تقتل نفسها؛ لتصير إلى جانبه، فمضمون روميو وجوليت هو مضمون بيرموس وتسبي، بغض النظر عمّا أدخله شكسبير عليها من أحداث، وشخوص؛ فتلك ضرورة اقتضتها حبكة المسرحية؛ حتى تتواءم مع عصر كاتبها، ورؤيته الخاصة.

وقد أبدع شكسبير في ملاءمة اللغة الشعرية لمسرحياته، وقد أظهرت مسرحياته الأول انسياق شكسبير وراء الجمال اللغوي، وولعه بالتلاعب بالكلمات، والعناية بالقوافي، لكنه تمكّن بالتدريج من السيطرة على لغته، وتطويعها لمتطلبات أحداثه، وكان مغرما بالصور المادية الحسيه، وكان نطاق خياله واسعا وشاملا بشكل فريد.[2]

الخاتمة

إن النص المسرحي الخالد بجودته ومعياريته، أصبح نموذجا يحتذى به قابلا للتناص، وأن الشخوص المسرحية في النصوص المسرحية الكلاسيكية، تشكّل إغراء لكتاب المسر؛ لمحاورتها وتأويلها، وأن الكاتب المسرحي يجد في النصوص المسرحية الخالدة قاسما مشتركا من الهم

[1] انظر: شكسبير، وليم، **المآسي الكبرى**، ط٢، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٠م)، ص٦٩١.
[2] انظر: الخطيب، حسام، **محاضرات في تطور الأدب الأوروبي**، (دمشق: مطبعة طربين، ١٩٧٥م)، ص١١٣-١١٨.

الإنساني، كما أنها تكتسب على مرّ التاريخ دلالات حيّة وغنيّة ومتطورة، حسب القيم التي يريد الأدباء أن يعبروا عنها.

والوقائع الأسطورية هي وسيلة من وسائل التعبير الفنية، مثلها في ذلك مثل استخدام أدوات التأليف المسرحي الأخرى. فالأسطورة تمكّن الكاتب من الخروج من النمطية إلى التجريب، والتحول من التقريرية والخطابية المباشرة، إلى الغموض والإيحاء، ومن مستوى الرؤية إلى مستوى الرؤيا، وبالتالي الانتقال بالنص من نص مغلق، إلى نص مفتوح.

ويعد الرمز من الأدوات التي اعتمدت عليها النصوص ذات التناص الأسطوري؛ وذلك أولا للتأكيد على قدرة الكتّاب على استخدامه من جهة، ومن جهة أخرى استخدامه كإحالة صورية أو حسّية، تزيد وتقوي النص متانة وجمالا. ويأخذ استخدام الرمز مديات تتيح للكاتب فرصة لإنتاج المعاني، والرؤى، والثقافات بشكل فنّي وجمالي، وفي الوقت نفسه تتيح فرصة لمتلقي النص ليفك هذه الرموز، وهذه الشفرات؛ لينتج هو الآخر أفكارا ومعاني، قد تكون قريبة أو بعيدة مما قصده الكاتب؛ وبذلك يكون هناك نص جديد، هو نص المتلقي ، ذلك كلٌ حسب مرجعياته، وثقافته، ونوع القراءة التي يستخدمها.

الانتحاء الوظيفي في كتابات الدكتور تمام حسان: نقد وتقويم

الدكتور صلاح الدين ملاّوي

قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، الجزائر

ملخص البحث

تسعى هذه المداخلة إلى فحص المقولات الوظيفية التي تنادى إليها الباحثون المحدثون، وصرفوا إليها أنظارهم؛ آمّينَ من ورائها تجديد الفكر النحوي العربي، وتخليصَه ممّا ران عليه بكرور الأيام وغفلة الحراس، وإثراءَه بما انتهى إليه الفكر الإنساني اللساني قديما وحديثا. ولا جرم أنّ ما بُذل في هذا السياق من جهد، وما أُنفِقَ من وقت لقاضٍ من المحققين المنصفين تمحيصَه على ضوء ما تقرر من مفاهيم لسانية، تُسعف -عند الرجوع إليها- ببيان وجوه القوة، ومواطن الضعف فيما صدَع به دعاة الانتحاء الوظيفي العرب. وحريٌ بالبيان أنّ نقد التجربة الوظيفية، وصرف العناية إلى إسهامها في إعادة قراءة التراث النحوي العربي أحرى وأدعى إلى النهوض بخدمة البحث العلمي في العالم الإسلامي. فلن تقوى شوكة هذا الأخير إن لم يصاحب المنجزَ اللساني فيه نقد بناء، يحمله طوعا أو كرها على التطور. لأجل ذلك كتبنا على أنفسنا في هذه المداخلة صرفَ العناية إلى مقومات التفكير النحوي لدى الدكتور تمام حسان، ومحاولة نقدها وتقويمها؛ فهو ينحو منحاةً وصفية وظيفية، ويستفرغ الجهد في سبيل إقامة ركائز منهج وظيفي عربي جديد، يستأنف النظر في أصول النظرية النحوية العربية، بتوسل الجمع بين أدوات مأصولة وأخرى منقولة، قوامها المزاوجة بين الأنظار التراثية والمعاصرة في لفق واحد. فما أحوج منجزاتنا إلى المراجعة! وما أحوج قضايانا إلى المرافعة! وحري بالبيان أن ما تسوقه المداخلة ليس مجرد عرض وتوصيف لمقولات الرجل، بل هي محاولة جادة لتسليط آليات النقد والتشريح عليها، كي يتضح مدخول الأقول من منخولها، وتستبين الرغوة من الصريح.

المقدمة

تعاقبت طوائِف من النحاة، بمرِّ الأيَّام وكرِّ الدُّهور، على ابتناء جهاز نحويٍّ تفسيريٍّ غايةٍ في التَّماسُكِ والانتظام، يحفظ كلام العرب من اللحن، ويصونه عن التغيير، حتّى انتهوا إلى الغاية التي أمّوا، واهتدوا إلى المطلب الذي ابتغوا، بما هو داعٍ إلى الدَّهش والإعظام. بيد أنّ هذا الجهاز التفسيري خالطته شوائب على مرّ العصور، ونازعته مثالب على كرّ الدهور، فطفق أبناء العربية في

العصر الحديث ينفرون منه، ويضجرون بقواعده، وتضيق صدورهم بتحصيلها، فتعالت الصيحات تترى حانقةً بها، وتمالأت جهود الدارسين على إلطاف النظر في علم النحو من جديد، عسى أن تجد له مخرجا ممّا أزرى به وران عليه. فصدعت طائفة من دارسي العصر ترى أنّ سرَّ النجاة هو طرْقُ باب المعاني ونَفْثُها في المباني لتبعثها خلقا جديدا. فأسْفَرَ البحث في هذا المضمار عن ثُلّة من الدارسين آمنوا أنَّ العربية لن تبرأ من عللها، ولن تسلم من مزالقها ما لم ترسم لها طريقٌ إلى المعنى والاستعمال.

ومن أبرز أقطاب هذا الاتجاه النحوي التقويمي د.تمام حسّان؛ فقد سعى، بكل ما أوتي من قوة، إلى استئناف النظر وتقليبه في نتائج الفكر النحوي العربي نقدا وبناء. فرأيته يثور ببعض أعراف النحاة، ويصدف عنها، مقترحا بدائل لسانية نحوية تنهض بتحليل الخطاب، وتغني عن الإجراء المدروج عليه في المدونة النحوية التراثية. إذن ما مقومات هذا التحليل النحوي؟ وهل استطاع صاحبه أن يبني، بما وضع وبه صدع، جهازا نحويا أمتن ممّا ابتناه أسلافه خلال قرون من إعمال الفكر وإطالة النظر؟ أم هل استبدل الذي هو أدنى بالذي هو خير؟

بسط القول وتحريره فيما يأتي:

الجهاز النحوي الواصف ومقومات التحليل

أكبّ تمَّام حسَّان على دراسة فروع مختلفة من اللغة العربية رآها بحاجة إلى معاودة النظر، يحثه إليها ويزجيه نحوها المنهج الوصفي (الوظيفي) الذي أغراه على تجديد النحو العربي في سياق يتلاءم مع متطلبات البحث اللغوي الحديث. ونلمس أثر ذلك في مفتتح كتابه، إذ يقول: "الغاية التي أسعى وراءها بهذا البحث أن ألقي ضوءا جديدا كاشفا على التراث اللغوي العربي كلّه منبعثا من المنهج الوصفي في الدراسة."[١] ومنطلقه في ذلك أنّ اللغة "منظمة عرفية للرمز إلى نشاط المجتمع،"[٢] قوامها ثلاثة أجهزة: جهاز صوتي، وجهاز صرفي وجهاز نحوي، يتألف كلُّ جهاز من زمرة من المعاني أو الوظائف تقف بإزائها زمرة من المباني أو الأشكال، ومن مجموعة من العلاقات والقيم الخلافية الرابطة بين أفراد كلّ من المعاني أو المباني، يكون التحليل سبيلا إليها، فهو تنظيم رياضي للمادة اللغوية، لا يكون في مستطاع الدراسات اللغوية الانفصال عن إجراءاته مهما كانت صورها، وكيفما كانت المناهج والنظريات اللغوية التي تصدر عنها.

---

[١] حسّان، تمام، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ط٣، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م)، ص١٠.

[٢] المرجع نفسه، ص٣٤.

إن التحليل في المنظومة اللسانية "وصول إلى الثوابت من خلال المتغيرات،"[1] "أما ثوابت اللغة فهي مناط التبويب والتقسيم والتجريد والتقعيد أو بعبارة أخرى: هي مكونات ما يعرف باسم نظام اللغة؛"[2] بمعنى: أنَّ ما كان سبيلُه أن يهديَ إلى استكشاف النظام اللغوي القارِّ ذي الأصول الثابتة فهو إجراء تحليلي.[3]

وتجدر الإشارة إلى أنّ الجهاز النحوي الواصف للغة، وهو مثار الاهتمام ومدار البحث، يتألف من العناصر الخمسة الآتية:[4]

١. طائفة من المعاني النحوية العامة، كالخبر والإنشاء ونحوهما.
٢. طائفة من المعاني النحوية الخاصة، كالفاعلية والمفعولية.
٣. طائفة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، كعلاقة الإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية.
٤. ما يقدمه علما الصرف والصوتيات لعلم النحو من مبان.
٥. القيم الخلافية بين أفراد كل طائفة مما سبق.

وانطلاقا من هذا التصور العامّ لبنية النظام النحوي، يثور تمام حسان بالعمود الفقري الذي قامت على أساسه النظريةُ النحوية التراثية، مُزريا بالعوامل النحوية قاطبةً، فيراها أشبه ما تكون بالخرافة،[5] وأنّها شكل من أشكال المبالغة قاد إليه التقليد دون مراجعة النظر وإلطافه في الموروث النحوي، يقول: "يتّضح أنّ العامل النحوي وكلّ ما أثير حوله من ضجّة لم يكن أكثر من مبالغة أدّى إليها النظر السطحي والخضوع لتقليد السلف والأخذ بأقوالهم على علاّتها."[6]

وعلى ضوء هذا المفهوم، يتّجه إلى بحث العلامة الإعرابية التي كانت قطب الرحى في الدرس النحوي القديم، ويرى انشغال النحاة بها قصورا في فهم العربية، فهي لا تعدو أن تكون جانبا يسيرا من جوانب كثيرة تهدي إلى المعنى وترشد إليه، "فلم تكن العلامات الإعرابية أكثر من نوع واحد من أنواع القرائن بل هي قرينة يستعصي التمييز بين الأبواب بواسطتها حين يكون

[1] الساقي، فاضل مصطفى، **أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة**، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٧م)، ص١٠. تقديم تمام حسان للكتاب.
[2] المرجع نفسه، ص٩.
[3] انظر: المرجع نفسه، ص١٦.
[4] نظر: حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص٣٦-٣٧.
[5] انظر: المرجع السابق، ص١٨٩.
[6] المرجع نفسه، ص٢٠٧.

الإعراب تقديريا أو محلّيا أو بالحذف لأنّ العلامة الإعرابية في كل واحدة من هذه الحالات ليست ظاهرة فيستفاد منها معنى الباب... و لا أكاد أملّ ترديد القول: "إنّ العلامة الإعرابية بمفردها لا تعين على تحديد المعنى فلا قيمة لها بدون ما أسلفت القول فيه تحت اسم تضافر القرائن."[١]

وفي نظره تغني القرائن المقالية عن فكرة العامل النحوي التي تمسّك النحاة الأوائل بمقولتها،[٢] وحاصلُ مذهبه في ذلك يمكن تخليصه فيما يلي:

يميّز تمّام حسّان بين ثلاثة أنواع من المعاني: المعنى الوظيفي، ويقصد به المعاني النحوية، كالفاعلية، والمفعولية، والإضافة، والمعنى المعجمي الذي تدلّ عليه الكلمة المفردة كما في المعاجم، وحصيلة المعنيين يساوي المعنى اللفظي للسيّاق، أو معنى ظاهر النص كما يقول الأصوليون، وهذان المعنيان قرائن مقالية، أي مكتوبة أمامنا ونراها، على خلاف المعنى الثالث، وهو معنى المقام، ويرادُ به الظروف الاجتماعية التي قيل فيها النص. وإذا أضفناه إلى المعنيين الأولين، نتج عندنا ما يعرف بالمعنى الدلالي.[٣] ويمثّل المؤلف للمعاني الثلاثة بجملة قالها طالب في المرحلة الثانوية لناظر مدرسة مريدا إشعال سيجارة، وهي: تسمح بالولاّعة؟

فالمعنى الوظيفي أو التحليلي للجملة: تسمح: فعل مضارع مرفوع، وبالولاعة: جارّ ومجرور.

والمعنى المعجمي: تسمح: من السماح؛ أي: الاستئذان، والولاعة: آلة تخرج منها شعلة صغيرة من النّار يضغط على جزء منها.

والمعنى الدلالي: وهو النظر إلى القرائن الحالية والاجتماعية التي تدلّ على سوء تربية وعدم احترام؛ ذلك أنّ طالبا لم يزل في المرحلة الثانوية يطلب من ناظر المدرسة إشعال سيجارة له.[٤]

والمعنى الوظيفي، حسب ما يسوقه تمام حسان، "مجموعة من المعاني النحوية الخاصة... تحتاج إلى مجموعة من العلاقات التي تربط بينها... حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها. وذلك كعلاقة الإسناد، وعلاقة التخصيص... والنسبة...والتبعية... وهذه العلاقات في الحقيقة قرائن معنوية على معاني الأبواب الخاصّة كالفاعلية، والمفعولية."[٥]

---

[١] المرجع نفسه، ص٢٠٥-٢٠٧.

[٢] انظر: المرجع نفسه، ص٢٣١.

[٣] انظر: المرجع السابق، ص٣٩ - ٤١.

[٤] انظر: المرجع نفسه، ص٣٥٨.

[٥] المرجع نفسه، ص١٧٨.

وقد بسط القول في هذه العلاقات أو القرائن المعنوية؛ فالإسناد هو العلاقة الرابطة بين المبتدأ والخبر، وبين الفاعل أو نائبه والفعل، والتخصيص قرينة معنوية كبرى تتفرّع عنها قرائن معنوية أخصّ منها، وهي: قرينة التعدية وتدلّ على المفعول به، وقرينة الغائية وتشمل المفعول لأجله، والمضارع بعد اللام وكي والفاء ولن وإذن، وقرينة المعيّة وتدلّ على المفعول معه والمضارع بعد الواو، وقرينة الظرفية وتدل على المفعول فيه، وقرينة التحديد والتوكيد، وتدل على المفعول المطلق، وقرينة الملابسة وتدلّ على الحال، وقرينة التفسير وتدل على التمييز، وقرينة الإخراج وتدلّ على الاستثناء، وقرينة المخالفة وتدلّ على الاختصاص، وبعض المعاني الأخرى. أمّا قرينة النسبة، فيقصد بها الجرّ بالإضافة أو بحروف الجرّ. وأمّا قرينة التبعية، فيراد بها التوابع الأربعة: النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل.[١]

فهذه القرائن المعنوية تقابلها قرائن لفظية هي: العلامة الإعرابية، والرتبة، والصيغة، والمطابقة، والرّبط، والتضامّ، والأداة، والنغمة.[٢] ومجموع هذه القرائن المعنوية واللفظية هو المدعى قرائنَ التعليق، وهي التي ينبغي أن ننظر إليها عند تحديد المعنى الوظيفي أو عند الإعراب، وهي تغني عن نظرية العامل النحوي التي احتفل بها النحاة كثيرا.[٣]

وقد استدلّ تمّام حسّان على وجهة نظره بإعراب جملة: ضرب زيد عمرا، معتمدا على قرائن التعليق المعنوية واللفظية، حيث ينظر المُعرِب إلى الكلمة الأولى «ضرب»، فيجدها جاءت على صيغة «فَعَلَ» الدّالّة على الفعل الماضي، سواء في صورتها أم من حيث وقوفُها بإزاء «يفعل - افعل». ثمّ ينظر بعدئذ إلى لفظة «زيد»، ويهتدي عن طريق القرائن إلى تحديد وظيفته النحوية، حيث يلاحظ ما يأتي:

١. انتماءه إلى الاسم (قرينة الصيغة).
٢. كونه مرفوعا (قرينة العلامة الإعرابية).
٣. ارتباطه بالفعل الماضي عن طريق الإسناد (قرينة التعليق).
٤. بناء الفعل معه للمعلوم (قرينة الصيغة).
٥. انتماءه إلى رتبة التأخر (قرينة الرتبة).
٦. رتبته في التأخر رتبة محفوظة (قرينة الرتبة).

---

[١] انظر: المرجع السابق، ص١٩١ - ٢٠٤.

[٢] انظر: المرجع نفسه، ص٢٠٥.

[٣] انظر: المرجع نفسه، ص٢٣١.

٧. إسناد فعله إلى المفرد الغائب (قرينة المطابقة).

وبسبب كلّ هذه القرائن يصل إلى إعراب «زيد» فاعلا، ثم ينظر بعد ذلك إلى لفظة «عمرا»، فيلاحظ:

١- انتماءه إلى مبنى الاسم (قرينة الصيغة).

٢- كونه منصوبا (قرينة العلامة الإعرابية).

٣- ارتباطه بالفعل بواسطة علاقته التعدية (قرينة التعليق).

٤- أنّ رتبته من الفعل، والفاعل رتبة التأخر(قرينة الرتبة).

٥- رتبته في التأخر رتبة غير محفوظة (قرينة الرتبة).

وبسبب هذه القرائن جميعا يصل إلى أنّ «عمرا» مفعول به.[١]

وفائدة الاعتماد على القرائن في التحليل النحوي أنها تنفي عنه التفسير الظني أو المنطقي لظواهر السياق، كما تدفع عنه ما لجَّ فيه النحاة من جدل عاملي لا طائل وراءه.[٢]

والواضح من كلّ هذا أنّ المؤلف أثناء الإعراب لا يلتفت إلى الدلالة المعجمية، ويصرف عنها العناية، و يرى أنّه "إذا اتّضح المعنى المذكور أمكن إعراب الجملة دون حاجة إلى المعجم أو المقام. ذلك بأنّ وضوح المعنى الوظيفي هو الثمرة الطبيعية لنجاح عملية التعليق."[٣] و لأجل تطبيق هذا الرأي يورد بيتا من تأليفه من بحر الكامل لا معنى له، ويعربه إعرابا مفصلا، يبيّن -لدى المؤلف- إلى أيّ حدّ يمكن الاعتماد على المعنى الوظيفي في التحليل اللغوي،[٤] حيث تأتي وظيفة الكلمة من صيغتها ووضعها، لا من دلالتها على مفهومها اللغوي. و لعل هذه الفكرة قد راودت المؤلف منذ زمن بعيد، حيث نجده يدلي بالرأي نفسه سنة خمس وخمسين وتسعمائة وألف في كتابه (مناهج البحث في اللغة)، فيوضّح مدى الصلة الوثيقة بين الإعراب والمعنى الوظيفي، مستدلاً بإيراد نصّ نثري من عنده على مثال اللغة العربية، وإن لم تكن كلماته تحمل معنى، وهو "حَنكَف المُستَعِصُ بسقاحتِه في الكمظ فعنّدَ الترّان تعنيدا خسيلا فلما اصطقفّ الترّان و تحنكف شقله المستعصّ بحشله فانحكر سُحيلا سحيلا حتى خَزِبَ."[٥] ويخيّل إليه أنّ القارئ قد شرع في

---

[١] انظر: المرجع السابق، ص١٨١-١٨٢.

[٢] انظر: المرجع السابق، ص٢٣٢، ٢٣٣.

[٣] المرجع نفسه، ص١٨٢.

[٤] انظر: نفسه، ص١٨٤.

[٥] حسان، تمام، **مناهج البحث في اللغة**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م)، ص٢٢٧.

التوجيه الإعرابي لكلمات هذا النص، و كأنّما يسمعه يقول: حنكف: فعل ماض، والمستعصّ: فاعل، إلى أن يتمَّ له الإعراب.[١]

وتجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح "التعليق" يراه تمّام حسّان مصطلحا أصيلا في التراث العربي، ولقد أخذه من عبد القاهر الجرجاني، ومنه –أيضا- استخلص نظريته في التعليق، يقول في هذا المعنى: "ولعلّ أذكى محاولة لتفسير العلاقات السياقية في تاريخ التراث العربي إلى الآن هي ما ذهب إليه عبد القاهر الجرجاني صاحب مصطلح التعليق،"[٢] ويقول أيضا: "وأمّا أخطر شيء تكلّم فيه عبد القاهر على الإطلاق، فلم يكن النظم ولا البناء ولا الترتيب، وإنما كان التعليق، وقد قصد به في زعمي إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بواسطة ما يسمّى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية."[٣]

وتجب الإشارة إلى أنّ القرائن النحوية قد يُترخَّص فيها، فيغني بعضها عن بعض حالما يؤمن اللبس ويتضح القصد ويتحقق الفهم والإفهام. فقد دلّ كلام العرب أنّهم يترخصون في بعض القرائن الإضافية الزائدة عن مطالب أمن اللبس، فيقطعون النعت ولا يطابقون بينه وبين منعوته في الحركة الإعرابية، وينصبون الفاعل ويرفعون المفعول في شواهد عدّها النحاة شواذّ. مثلما لا يحفظون الرتبة عندما تغني عنها قرائن أخرى، ويترخصون في مبنى الصيغة إذا ما اندفع الإلباس، ولا يجرون المطابقة في النوع العدد، ولا يجدون حاجة إلى الضمير الرابط، فيحذفونه، كما يحذفون المضاف والموصوف والمبتدأ والخبر والفعل ونحو ذلك، ويسقطون الحرف والنغمة أيضا. كلّ ذلك مرهون بمدى وضوح الدلالة واندفاع التعمية عن الغرض.[٤]

كذلك، وجّه تمام حسان عناية موفورة إلى دراسة الزمن النحوي وجهاته المستفادة من السياق،[٥] فكشف عنها في ضوء ارتباطها بقرائن مقالية وأخرى حالية مقامية. فقولك مثلا: أضارب زميلك أخاه؟ يترجّح فيها الزمن بين الدلالة على الحال أو الاستقبال؛ فإن كان مصروفا إلى الحال وجب أحد أمرين: إمّا أن يقال أثناء وقوع الضرب، فتكون القرينة مقامية؛ وإما أن تؤشر له قرينة لفظية، كأن يقال مثلا: أضارب أخوك زميله الآن؟ فتكون القرينة مقالية.

---

[١] انظر: المرجع نفسه، ص١٣٤.

[٢] حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص١٨٦.

[٣] المرجع نفسه، ص١٨٨.

[٤] المرجع السابق، ص٢٣٣-٢٤٠.

[٥] انظر: المرجع نفسه، ص٢٤٠-٢٦٠.

وإن كان متعيّنا للدلالة على الاستقبال، فلا ينفك من مقتضى إحدى القرينتين: كأن تقال الجملة، مثلا، وقد شاع في الناس عزم الأخ على ضرب زميله، فيتمحّض الزمن للدلالة على الاستقبال باعتبار أدلة المقام، وكأنّ يؤشّر للزمن بدليل لفظي من قبيل الظرف «غدا» على سبيل المثال.[١]

يضاف إلى ما سبق، أنّ الباحث لم يكن قصده إلى دراسة الجملة، فجاءت في مصنفه عرضا لا غرضا، لا تستقلّ لديه بفصل يكشف صورها الشكلية، وقد صَرَفَه عنها اعتداده بها باعتبارها حدثا كلاميا، أي نشاطا اجتماعيا لا تَفاصُل فيه بين المقال والمقام. "فقد انتحى منحى وظائفيا أهمل فيه الوجه الشكلي من التركيب النحوي،"[٢] فيقسمه على هذا الوجه لا باعتبار مفهوم البساطة والتعقيد، وإنما بالنظر إلى المبنى التقسيمي الوظائفي تارة، فتكون الجملة: اسمية وفعلية؛ وبالنظر إلى معاني الكلام الوظيفية تارة أخرى، فتكون: خبرية وإنشائية،[٣] وإن عدل عن هذا التقسيم الثنائي في "خلاصته النحوية" التي أرادها دراسة تطبيقة لنظريته،[٤] بإضافة الجملة الوصفية من جانب،[٥] وبإخراج الشرط من قسم الإنشاء وإفراده بقسم ثالث من جانب آخر، فأخذت الجملة، لديه، التنميط التالي:[٦]

---

[١] انظر: المرجع نفسه، ص٢٥٣.

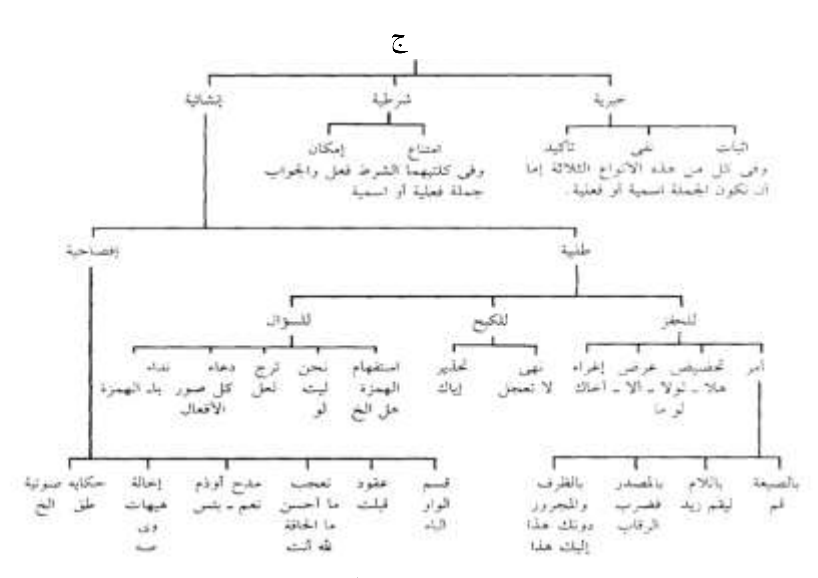
[٢] محمد، صلاح الدين الشريف، "النظام اللغوي بين الشكل والمعنى من خلال كتاب تمام حسان (اللغة العربية معناها ومبناها)"، **حوليات الجامعة التونسية**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد (١٧)، ١٩٧٩م، ص٢١٤.

[٣] انظر: حسّان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص١٩٠و ٢٤٤.

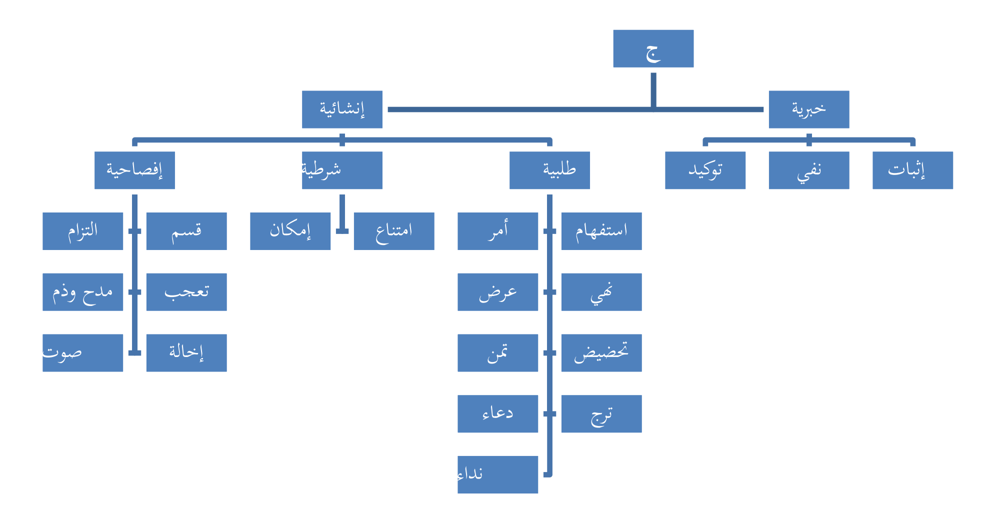
[٤] حسّان، تمام، **الخلاصة النحوية**، ط١، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠م)، ص٧.

[٥] انظر: المرجع نفسه، ص١٢.

[٦] المرجع نفسه، ص١٣٧.



وقد كانت في مؤلفه اللغة العربية معناها ومبناها[1] منمطة على ما تظهره الخطاطة الشجرية التالية:



[1] انظر: السابق، ص٨٨، ٨٩، ١١٧، ١٩٠.

٣.نقد الجهاز النحوي الواصف وتقويمه:

تلك –إذن- هي حصيلة نظرة تمّام حسّان الوظيفية إلى النحو العربي، ولاسيما في ثورته على المفاهيم التقليدية التي يراها تقصيرا من النحاة، إن لم تكن قصورا في تفسير النظام النحوي للّغة العربية نتيجة النظر السطحي.

فلعلي لا أجاوز القصد إذا قلت: إنّ حصيلته النحوية، بما لها وبما عليها، تعدّ أذكى محاولة حديثة ترسم أبعاد المعنى الدلالي وتقدح شرارته في النحو العربي إلى ذلك العهد، فقد حاز بها صاحبها شرف الاجتهاد في مرجعيات النحو العربي؛ إذ ربأ بنفسه عن الأنس بمراتب التقليد وتعطيل طاقة العقل. فهو من القلائل الذين استطاعوا أن يقدّموا جهازا نحويا شاملا يسير بالدرس النحوي من أشكال المباني إلى دقائق المعاني.

فالملاحَظ –بداءةً- أنّ المنهج الوصفي الذي سعى من خلاله تمّام حسّان إلى دراسة فروع من أنظمة اللغة العربية منهجٌ من نوع خاصّ، فقد طبّقه تطبيقا جديدا، لعلّه لم يسبق إليه، لمخالفته أوّل مبدأ من مبادئ النظرية الوصفية من حيث إنّها تقوم، أساسا، على دراسة اللغة المنطوقة والمستعملة في حالة ثبات، و ليس من مهامّها معاودة النظر في نماذج وصفية أو تحليلية سابقة،[1] كما أنّها نظرية شكلية لا تلتفت إلى المعنى في الأغلب الأعمّ، بينما نجدها عند تمّام حسّان وصفيةً تولي المعنى أهمية بالغة ترصده من جوانب شتى،[2] و قد تكون هذه العناية أثرا بارزا من آثار المدرسة الوصفية اللندنية التي أسّسها العالم اللغوي الإنجليزي فيرث، وهذا ما يدعونا إلى نعتها بالوصفية الوظيفية لانجرارها إلى المعنى وانطلاقها منه. فما ذهب إليه أوصل قربى بما ألمّ به أصحاب تلك المدرسة اللغوية "التي لا ترى الدلالة مكتملة إلاّ بالسياق الاجتماعي يصحبها ويحدّد ما فيها."[3]

ولعلّ المُمعِن في تقصّي محاولة تمام حسّان يجد أنّها أفادت التفكير النحوي بتقديم نظرية لغوية مضبوطة تستطيع أن تفسّر النظام النحوي للغة العربية تفسيرا لائقا. ففكرة "تضافر القرائن" لعلّها أفضل سبيل لتفسير الحركة الإعرابية تفسيرا وظيفيا. ومن الواضح أنّ هذه الفكرة

[1] انظر: الرمالي، ممدوح عبد الرحمن، **العربية والوظائف النحوية**، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦م)، ص٥٠.

[2] إنّ عنوان بحثه موح بما يوليه للمعنى من أهمية، ويتجلّى ذلك في تقديم المعنى على المبنى.

[3] محمد، صلاح الدين الشريف، "النظام اللغوي بين الشكل والمعنى من خلال كتاب تمام حسان (اللغة العربية معناها ومبناها)"، **مقال سابق**، ص٢٠٠.

لم يبدعها المؤلف من عدم، على الرغم من أنّه من أعطاها بعدَها الشمولي وأهميّتَها الواسعة في استخلاص المعاني الوظيفية، فهي تجد في الموروث النحوي التفاتات من النحويين، وإنْ كان يعيبها، قديما، النظرة الجزئية والاحتفال بها في الدرجة الثانية عند انتفاء قرينة الإعراب عقب اختفاء العلامات الإعرابية، كما في الاسم المبني أو المنقوص أو المقصور، أو الجمل.

ومن بين تلك الالتفاتات قولُ ابن يعيش في شرح المفصل: "إنّ قرائن الأحوال قد تغني عن اللفظ و ذلك أنّ المراد من اللفظ الدلالة على المعنى فإذا ظهر المعنى بقرينه حالية أو غيرها لم يحتج إلى اللفظ المطابق فإن أتى باللّفظ المطابق جاز وكان كالتأكيد وإن لم يؤتَ به فللاستغناء عنه."[1]

والواضح أنّ الفارق بين النظرتين أنّ ابن يعيش، على خلاف تمام حسان، لا يتصوّر غياب قرينة الإعراب، أو الترخّصَ فيها، فيقدّرها إذا ما خفيت تقديرا، كما يرى القرائن المتبقية الحالية والمقالية مع وجود الحركة الإعرابية مؤكدات لها لا نظائر.

ولعلّ من تمام التحقيق أن تُنزل العلامة الإعرابية منزلتَها من بين جملة القرائن الأخرى التي تسعف بالكشف عن المعاني الوظيفية للنصوص بلا إسراف وبلا إجحاف، وأن يُتوجّه إليها بالعناية كما تُوُجّه إلى مثيلاتها على قدر سواء.

ويبدو أنّ تمام حسّان قد أماط اللثام عن جانب مهمّ من النحو طالما تغافل عنه الدارسون. فما حديثه عن الزمن النحوي وجهاته إلاّ حديث خبير يلتفت إلى التركيب فيفحصه على ضوء اندراجه في طبقات مقامية مخصوصة. فلم يعد الزمن محصورا في نطاق المباني التصريفية، بل صار يستفاد من السياق كذلك، فيكون قد سير به في طريق صحيحة ترفع عن اللغة العربية ما أشيع عنها، جهلا، من قصور في التعبير عن جهات الزمن المختلفة.

في ضوء هذا التوجيه، تبدو محاولة تمّام حسّان لفاحصها أكثرَ المحاولات النقدية عمقا ومساسا بأنظمة اللغة العربية. فلصاحبها نظرات ثاقبة وفكر مبدع مكّنه، في أغلب المواضع، أن ينفذ إلى العمق الدلالي للغة العربية، ويُجَلِّي خصائصه.

هذا، ومن يرجعِ البصر في هذه الحصيلة الثرية يجدْ بين جنبات هذا الجهاز النحوي تصدّعا وفطورا، وينقلب إليه بصره بجملة من الملاحظات النقدية، تضع الدراسة على محكّ الاختبار.

---

[1] ابن يعيش، **شرح المفصل للزمخشري**، ط١، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه إميل بديع يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م)، ج١، ص١٢٥.

فمع كلّ المزايا الظاهرة، تظلّ بعضُ الآراء نسبيةً تقريبيةً لا ترقى إلى منزلة القطع، بحيث تستوقف الخاطر، وتحتاج إلى إعادة النظر، لملاحظات أعرض بعضها فيما يلي:

الملاحظة الأولى: كان أولى بالباحث أن لا يغلو ولا يشتدَّ في الإنكار والتغليظ على النحويين لمجرّد تعلّق منوالهم النحوي بنظرية العامل. فحريٌّ به أن يراجع هذه النظرية، ولا بدعَ، وليس ببعيد أن يكون محقّا في مفارقتها والمصير إلى خلافها. لكن ليس من العلمية والموضوعية في شيء أن يصف هذا الجهاز التفسيري، على علاّته، بالخرافة. فمعاذَ الله أن يبنيَ أساطينُ النحو وأئمته جهازا تفسيريا يحتكمون إليه حقبا طويلة على أساس من الزعم والكذب. قد يكون هؤلاء اشتطّوا واعتسفوا فيما وضعوه، وقد يتخلّل ما وضعوا ثغرات واضحة ووجوها من التمحلّ الممقوت. كلّ ذلك وارد وجائز إنكاره. غير أنّ الذي ليس بالوجه أن نزري بالنحو والنحويين ونغمزهم؛ لأنّنا نجد في أنفسنا حرجا من بعض ما تركوا، فالاعتراف بفضلهم واجب، والتريّث في أمر التغليظ على ما تواصفوه أوجب.

فوجه الغلط أنّ أقوال الباحث تتدافع بهذا الصدد؛ فهو يكبر صنيع عبد القاهر الجرجاني من جهة، ويبلغ في الإشادة به مبلغا عظيما، ثُمّ تراه، من جهة أخرى، يسفّه مفهوم العمل الذي ارتضاه أئمة النحو، وقال به الجرجاني ذاته، وألّف فيه مصنّف "العوامل المائة." أيُعقل أن يكون الجرجاني إماما في المعاني، ويكون في الآن نفسه غارقا في وحل خرافات المباني؟! الصحيح أنّ النحويين حاولوا ألاّ يُضيعوا العناية بطرفيّ العلامة اللغوية: الدّال والمدلول معا في ضرب واحد من التوفيق، قد ينتهي بهم، أحيانا، إلى التفريط في جانب المعنى. فيكون وجيها أن نمضي إلى خلاف ما مضوا إليه، وأن نضع ما لم يضعوا إن كانت لنا طاقة به، وهذا سبيل المجتهدين لا ألفاف المستضعفين.

جملة الأمر أنني أُكبرُ ما سلكه تمام حسان من تفسير وظيفي للعلامة الإعرابية، وأجد في مفهوم «القرائن والتعليق» قوّة تَدفع ما تعلّق به النحاة من شكلانية أساءت إلى النحو، وأرهقت مستحصليه. لكنني أجد في الأحكام القيمية المغلّظة مأخذا، كان أولى أن يربأ الباحث بنفسه عنه؛ لأنّ العلم نسبيٌّ لا مطلق.

الملاحظة الثانية: ليس صحيحا أن صيغة «فَعَلَ» تدلّ على الفعل بالضرورة، بدليل أن كلمة «كَرَمَ» في جملة: رأيت كَرَمَ أخيك فوق كل كرم، اسم مفعول به، وليست فعلا ماضيا.[١]

[١] انظر: أحمد، سليمان ياقوت، **ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم**، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٤م)، الهامش، ص٧٩.

الملاحظة الثالثة: من الخطأ أن نعتقد إمكانية فصل المعاني الوظيفية عن المعاني المعجمية، بدليل أنّ ما أثبته تمّام حسان من مثال شعري يدفع مذهبه، ويتنكّر لمزعمه القاضي بإمكانية الفصل. و يتضح ذلك فيما يلي:

"**قاص**: كيف ندرك أنّها فعل ماض دون أن نعرف معناها، أليس ممكنا أن تكون اسم فاعل من قصا، يقصو أي تباعد؟

التجين: ثم كيف نعرب هذا اللفظ فاعلا دون أن ندري ما هو الحدث الذي أسند إليه، أليس ممكنا أن يكون مضافا إلى قاص، أي «قاص التجين» دون أن يتغيّر الوزن؟

شحاله: كيف نحكم بأنّها كلمة واحدة، وبأنّها منصوبة على المفعولية «شِحَال»، والضمير مضاف إليه، أليس من الممكن أن تكون ثلاث كلمات «شحا»، «له» جارّ ومجرور؟

بتريسه: جارّ ومجرور والضمير مضاف إليه !! كيف نعرف أنّ الباء من أصل الكلمة، ثمّ إذا كانت جارّا ومجرور فبأيّ فعل نعلقها، ونحن لا نعرف معناها أو معنى الفعل؟

الفاخي: صفة تريس موصوف! كيف يكون ذلك دون أن نعرف معنييهما، أليست الصفة جزءا من ماهيات الموصوف ؟ عندما نقول: "الإنسان حيوان ناطق " فناطق هذه صفة الحيوان أي أن النطق من ماهيات هذا الحيوان أو جوهره. و نحن لم نعربها هذا الإعراب إلاّ بعد أن عرفنا معنى «ناطق» ومعنى «حيوان»، فكيف نحكم على «التريس» و«الفاخي» بالموصوف والصفة دون أن نعرف معنييهما."[1]

فالواضح ممّا سبق أنّ المعنى الوظيفي مرتبطٌ أشدّ الارتباط بالدلالة المعجمية؛ لأن اللّغة ليست مجرّد قوالبَ شكلية نسعى إلى تحليلها إلى وحداتها الدنيا، وإنّما هي جسدٌ روحُه المعنى، وإذا أهملنا فيها هذا الجانب صيّرناها جثة هامدة. ولعل خطورة المعنى المعجمي وأهميته هي التي اضطرت د.تمام حسان إلى تغيير نظرته إلى طبيعة، وحملته على تحويل الكيان المعجمي في نظره "من كونه رصيدا من المفردات إلى كونه نظاما."[2]

الملاحظة الرابعة: كان تمام حسان، في مواضع من البحث، أسيرا للنظرة الإعرابية التي أنحى باللائمة فيها على النحاة، فتراه يضع المنصوبات جميعا تحت قرينة التخصيص غافلا أو متغافلا عن كون زمرة المنصوبات تلتقي بجامع من الشراكة اللفظية لا الدلالية. والحق أنّ كلّ كلام في اللغة العربية هو تخصيص لمعنى، فقولنا: يذهب المريض إلى المستشفى، تخصيصٌ لجهة

[1] السابق، ص٨٢، ٨٣.

[2] حسان، تمام، **الفكر اللغوي الجديد**، ط١، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠١١م)، ص٨٩.

الذهاب، وقولنا: هذا كتابُ محمدٍ، فيه تخصيص لملكية الكتاب لمحمد.[1] فليس بممتنع أن تدخل المجرورات في مجال قرينة التخصيص أيضا.[2] هذا، فضلا عمّا في قصر قرائن التخصيص على المنصوبات من خطل الرأي وفساد المذهب؛ ذلك أنّ طرفي الإسناد يمكن أن تتلبّس بهما حالة النصب، كما في اسم «إنّ» وأخواتها، وخبر «كان» وأخواتها.

كذلك، ما يدعوه الباحث بقرينة التبعية ينبغي أن ينتثر عقدها، ويصار مرجوعا بها إلى قرينة التخصيص، ولاسيما إذا علمنا أنّ مفهوم التبعية مفهوم إعرابي شكليّ صرف، لا صلة له بالتابعية الوظائفية، وإنّما يتمحّض في الاستعمال للدلالة على مطابقة التابع للمتبوع في مجاري الحركة الإعرابية.[3] ويزيدنا في حسن البيان ما نلفيه في أقوال النحاة من دلائل واضحة وإشارات لائحة إلى هذا المعنى، يقول الزمخشري في ذكر التوابع: "هي الأسماء التي لا يمسّها الإعراب إلاّ على سبيل التبع لغيرها وهي خمسة أضرب."[4] ويقول ابن مالك (ت٦٧٢هـ) في ألفيته:[5]

يَتْبَعُ فِي الإِعْرابِ الأَسْماءَ الأُوَّلْ**نَعْتٌ وتوكيدٌ وعَطْفٌ وبَدَلْ

وفيه يقول أبو الحسن الأشموني (ت٩٠٠هـ): "التابع: هو المشارك لما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدّد غيرَ خبر."[6] ممّا يدلّ على أنّ التابعية لفظية لا أثر للمعنى في تصويرها.

إذن، تجب مراجعة تقسيم قرائن التعليق المعنوية كما جاء عند تمام حسّان، وليكن التقسيم مسندا بمنطق الشراكة الدلالية لا اللفظية. فـ"على الرغم من جدّة هذا التقسيم وطرافته، فهو لا يخلو من خلط واضطراب ونقص."[7] فالأوجب -وفاقا طباقا للمفهوم الدلالي

---

[1] انظر: ياقوت، ،**ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم**، ص٨٥.

[2] انظر: توامة، عبد الجبار ، القرائن المعنوية في النحو العربي،**رسالة دكتوراه-مخطوط** غير منشورة، (الجزائر، معهد الأدب واللغة العربية، جامعة الجزائر، ١٩٩٤-١٩٩٥م)، ص٣٤.

[3] انظر: السابق، ص١٠١.

[4] الزمخشري، **المفصّل في علم اللغة**، بذيله كتاب محمد بدر الدين أبي فراس النعاني الحلبي «المفصَّل في شرح أبيات المفصَّل»، ط١، قدَّم له وراجعه وعلَّق عليه محمد عز الدِّين السعيدي، (بيروت: دار إحياء العلوم، ١٩٩٠م)، ص١٣٦.

[5] ابن مالك، **الألفية في النحو والصرف**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ، د.ت)، ص٤٠.

[6] الأشموني، **شرح ألفية ابن مالك**، ط١،قدَّم له ووضع هوامشه وفهارسه حسن حمد، إشراف إميل بديع يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م)، ج٢، ص٣١٥.

[7] توامة ،عبد الجبار، **القرائن المعنوية في النحو العربي**، ص٣٤.

الوظيفي الذي انطلق منه تمام حسان- أن نَسير بهدي منه نحو بناء جهاز مفاهيمي وظائفي يتخلّص من بقايا النظرة الشكلية للغة.

الملاحظة الخامسة: يصرّح تمّام بأنّه أخذ مصطلح «التعليق» ممّا لاح في قول عبد القاهر الجرجاني، وهذا ليس بصحيح؛ لأنّ التعليق عند هذا الأخير لا ينفصل عن المعاني المعجمية، ودليل ذلك قوله: "ليس الغرض بنظم الكلام أن توالت ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالاتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل... ولو فرضنا أن تنخلع من هذه الألفاظ التي هي لغات دلالتها لما كان شيء منها أحقّ بالتقديم من شيء ولا يتصوّر أن يجب فيها ترتيب أو نظم. و لو حفّظت صبيا شطر كتاب العين أو الجمهرة من غير أن تفسِّر له شيئا منه وأخذته بأن يضبط صورَ الألفاظ وهيئتها ويؤديها كما يؤدي أصناف أصوات الطيور لرأيته لا يخطر له ببال أنّ من شأنه أن يؤخّر لفظا ويقدم آخر. بل كان حاله حال من يرمي الحصى ويعدّ الجوز، اللهمّ إلاّ أن تسومه أنت أن يأتي بها على حروف المعجم ليحفظ نسق الكتاب."[١] وهذا النص سبيلُه أن يُظهر إلى أيِّ مدى يرتبط نظم الكلام بالمعنى المعجمي عند عبد القاهر الجرجاني، ولا يفارقه.

الملاحظة السادسة: في تصنيف الجمل وتنميطها ثغرات واضحة، بيانها في النقاط التالية:

جعلُ الشرط قسما من الإنشاء أو جعله قسيما له وللخبر مسألة فيها نظر؛ لأنّ الشرط لا يزيد عن كونه مجرّد قيد على الجواب الذي يرد خبرا كما يرد إنشاء، وهو الأصل المرجوع إليه في التصنيف. فقد تساءل القدامى عن الشرط ودقّقوا فيه النظر، فتبيّن لهم أنّه محكوم بالجواب، فإن كان إنشاء، فإنشاء، وإن كان خبرا، فخبر. يقول الزركشي (ت ٧٤٥هـ) بصدد ذلك: «فإن قيل: فمن أي أنواع الكلام تكون هذه الجملة المنتظمة من الجملتين [يعني جملة الشرط]؟ قلنا:...العبرة في هذا بالتالي [يعني الجواب] إن كان التالي قبل الانتظام جازما كانت هذه الشرطية جازمة أعني خبرا محضا ولذلك جاز أن توصل بها الموصولات... وإن لم يكن جازما لم تكن جازمة، بل إن كان التالي أمرا فهي في عداد الأمر... وإن كانت رجاء فهي في عداد الرجاء».[٢] فلو صحّ أن يُعتدَّ حين

[١] الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز في علم المعاني**، صحح أصله محمد عبده وعلّق عليه محمد رشيد رضا، ط١، (بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٤م)، ص51، ٥٢.

[٢] الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، (بيروت: دار المعرفة، ١٣٩١هـ)، ج٢، ص٣٥٢.

التقسيم بجملة الشرط، وجب المصير إلى الاعتداد بجميع الجمل الواقعة قيودا على جمل سابقة، كالحالية، والوصفية، والمفعولية.

فمن البيّن أنّ أسلوب الشرط منتظم من جملتين: جملة الشرط وجملة الجواب، الأولى قيد للثانية، فإن كان الجواب خبرا، لم يزد الشرط عن كونه قيدا لاحقا بالخبر، والعكس صحيح.
تقسيمه الجملة من حيث المبنى إلى: اسمية، وفعلية، ووصفية لا يتطابق مع صيرورته إلى تقسيم المبنى التصريفي تقسيما سباعيا. كان أولى به من هذا أن يوسّع تقسيمه ليشمل جميع المباني التي تقع مسندا، كالفعل، والاسم، والصفة، والظرف، والخوالف، والضمائر، فيكون التقسيم سداسيا بإخراج الأداة، فقط، التي لا تقع طرفا في الإسناد. أمّا أن نجد التقسيم من حيث المبنى ثلاثيا، والمباني التي تصلح للإسناد أزيد من ذلك، فهذه منقصة ينبغي أن يصار إلى خلافها.
في تنميط الجملة الإنشائية اضطرابٌ واضح من شأنه أن يقلق البحث ويربكه. فالملحوظ –أوّلا- غيابُ بعض المفاهيم الإنشائية كإنشاء التكثير والتقليل، فلم يرد لهما ذكر في التصنيف، مع أنّ الباحث لم يوضّح داعيَه إلى ذلك. فمن الواضح أنّ التكثير والتقليل معنيان ينشؤهما المتكلم إنشاء، فلا تتعلّق بهما نسبةٌ إلى الخارج، ولا يحملان على الصدق والكذب. أفيعقل أن تضيع بهما العناية بهذا الشكل؟!

ثمّ ما الذي دعاه أن يؤشّر للدعاء على خارطة المفاهيم الإنشائية، مع أنه لا يستقل ببنية ظاهرة؟ أيكون المعنى وحده؟ إذا كان، فلمَ لا نجد للمعاني الثواني الأخر نصيبا مفروضا من الذكر؟ فلا شك أنّ في المسألة خللا منهجيا واضحا ينبغي أن يسدّ.

أمّا أن يعيبه عليه بعض الدارسين[1] لفصله بين النداء من جهة، والاستغاثة والندبة من جهة ثانية، باستلحاق النداء بالتركيب الطلبي، وإخراج قسيميه الآخرين إلى قسم الإفصاحيات، فسبيله أن لا يكون به اعتداد. ذلك أنّ تمام حسان يصدر في منهجه التصنيفي عن الشراكة الوظيفية لا التناظر اللفظيِّ. فليس بالوجه أن تُجمَع بنيتان خطابيتان على صعيد واحد؛ إحداهما: تستدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطلب، والأخرى: تفصح عن دفق من الأحاسيس والمشاعر. فمن الواجب أن تفرّقا حتى وإن تناظرتا لفظا؛ لأنّ التحليل الوظيفي يقتضي من الباحثين ألاّ ينخدعوا بالقاسم الشكلي القائم على أساس من التناظر في المباني المفردة أو المركبة، وإنّما سبيله إلى الشراكة الدلالية، فتجعل أساسا في نسبة بعض التراكيب إلى بعض.

[1] انظر: خالد ميلاد، "الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة"، **سلسلة اللسانيات**، جامعة منوبة كلية الآداب، والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط١، ١٤٢١ مج (١٥)، ٢٠٠١م، ،ص٢٦.

كذلك، ليس بالوجه أن تشمل الإفصاحيات أقساما تفتقر إلى العلاقات التركيبية السياقية. فليس لخوالف الصوت أن تنضوي تحت أغصان الجملة الإفصاحية لفقدانها مقوّم التركيب أساسا. فقصاراها أنّها صيغ تشرّبت معنى الإفصاح على المستوى الصرفي لا النحوي، فلا يكون وجيها استلحاقها بهذا الأخير.

كما لا يكون دقيقا استلحاق أساليب الاستغاثة والإغراء والتحذير بالإفصاحيات لافتقادها أشراط المعنى الإفصاحي؛ فهي ألصق بالوظيفة الطلبية وأكثر ملابسة لها، وقد أحسّ تمام حسان بخطئه، فتداركه في خلاصته النحوية.

مع أنّ هذه الملاحظات قد تُظهر بعض الثغرات التي تخللت الجهاز النحوي لدى تمام حسان، فإنّها لا تنقص من قيمة الدراسة التي تعدّ، بحق، محاولةً جادّة في سبيل تطوير النحو العربي والنهوض به بواسطة إمداده بأدوات البحث اللغوي الحديث، وتزويده بآليات دراسة المعنى الوظيفي والدلالي.

فليس صوابا أن ننتهي إلى النتيجة التي خلص إليها أحمد سلمان ياقوت حينما رأى "قرائن التعليق من الكثرة بحيث يبدو العامل -بمقارنتها به- شيئا سهلا ميسورا... وأنّ من هذه القرائن التي تهديه لمعرفة العلامة الإعرابية، مع أنّ هذه القرينة هي مدار البحث... وأنّها هي التي تهديه لمعرفة الإعراب ؟ كأنه يبحث عن شيء، ثمّ يستعين بوجود هذا الشيء نفسه في بحثه. أليس العامل -مرتبطا بالمعنى- أسهل من كلّ هذا؟."[1]

تقوم عند هذه النقطة ملاحظات تؤنسني بترك التسليم بصحة النتيجة:

أوّلا: أنّ كثرة قرائن التعليق المعنوية، قياسا بما يستند إليه النحو التقليدي، لا يبيح على الإطلاق من الناحية العلمية ترجيح نظرية العامل النحوي الشكلية عليها، ولاسيّما إذا كانت هذه القرائن تعبّر حقيقةً عن الواقع اللغوي، وليست مفروضة عليه.

ثانيها: أنّ النحاة العرب أنفسهم يستعينون بهذه القرائن حين خفاء علامات الإعرابية، فيمعنون، مثلا، تقديم المفعول على الفاعل كلّما خفي الإعراب ولا قرينه توضّح القصد، كما في: ضرب موسى عيسى. و يجيزون مخالفة الرتبة الأصلية كلّما كانت هناك قرائن معنوية أو لفظية،

[1] ياقوت، ، **ظاهرة الإعراب في النحو العربي**، ص٨٤.

نحو: أضنت سعدى الحمّى، وأكل الكمثرى موسى، وضربت عيسى ليلى، وضرب موسى العاقلَ عيسى.[١]

ثالثها: أنّ هذه القرائن بمستطاعها أن تفسّر كثيرا من الظواهر اللغوية التي هي من قبيل الشاذّ، وتجنّب الدراسة النحوية التأويلات البعيدة والتقديرات المتعسّفة التي لا يعضدها دليل لغوي راجح، سوى كونها من اقتضاءات نظرية العامل النحوي، وبخاصّة حينما تترخّص العرب في قرينة الإعراب.

رابعها: بحث قرينة الإعراب لا يعني بالضرورة وجود العامل النحوي إلاّ في النظر النحوي التقليدي. أمّا عند تمّام حسّان، فإنهاّ مجرّد قرينة تقود إلى المعنى الوظيفي، شأنّها شأن بقية القرائن الأخرى، ولا ترتبط، لديه، بعناصر التركيب ارتباطا لفظيا، بل ترتبط ارتباطا معنويا.

الخاتمة

جملةُ القول ومحصول الحديث أنّ الجهاز المفاهيمي الذي انطلق منه التحليل النحوي في كتابات اللغوي تمام حسّان كان يؤمّ إذكاء المعنى وقدْح شرارته. ومن كان يترسّم هذه السبيل، وكتب على نفسه استئناف النظر في التراث النحوي، وجبت عليه الاستفادة من جهود الوصفيين الوظيفيين في إعادة وصف اللغة العربية على المستويين: النظري والتطبيقي. ولعلّ دراسة تمّام حسّان أوفر حظا من سابقاتها في القود إلى المعنى الوظيفي والهداية إليه.

هذا، وليس بمستجاز أن يحملنا إكبار هذا الجهاز النحوي التفسيري الواصف على التقديس، الذي من شأنه أن ينسينا الثغرات التي تخللته؛ فقد تبيّن من غير وجه واحد أنّ بعض ما ذهب إليه النحاة أقوم قيلا وأهدى سبيلا. فحسب تمام حسان ما قدّمه من اجتهادات في سبيل فهم النظرية النحوية العربية، وإصلاح اعوجاجها بما تأتى له من أدوات معرفية ومنهجية.

[١] انظر: السيوطي،جلال الدين، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق عبد العال سالم مكرّم وعبد السلام محمد هارون، ط٢، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م)، ج٢،ص ٢٥٩، ٢٦٠.

التراث اللغوي العربي في عيون الباحث اللساني تمام حسان
قراءة لسانية وصفية في كتابه: اللغة العربية معناها ومبناها

الدكتور عبد القادر قصاصي
جامعة أحمد دراية، أدرار، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجزائر

ملخص البحث

إن المتأمل والمتفحص للمشهد اللساني الغربي يدرك أن الارهاصات الأولى لبزوغ اللسانيات الوصفية كانت مع مطلع القرن العشرين ،وأن محاضرات فردينان دوسوسير مثلت ثورة كوبرنيكية في مجال الدراسات اللسانية بتجاوز اللسانيات التاريخية ،وتحويل اتجاه الدراسات اللغوية شطر اللغة من الوجهة الشكلية الصورية ،بالنظر إلى الصور اللفظية المختلفة التي تعرضها لغة من اللغات ،وتصنيفها على اسس معينة ليخلص الباحث إلى وصف العلاقات الناشئة بين الكلمات في الجملة وصفاً موضوعياً، وعلى هذا الأساس تكون الدراسة الوصفية منطلق كل بحث لدراسة اللغة دراسة علمية موضوعية لذاتها ومن أجل ذاتها. إن هذا المنطلق اللساني الغربي كان نابعاً من قناعة جوهرية مفادها أن دراسة اللغة بالاتكاء على المنهج الوصفي تملي على الباحث شروطاً صارمة لعل من أبجدياتها تجاوز مبادئ النحو التقليدي المعياري، وإزالة بعض التقاليد اللغوية القديمة المكبلة بالمنطلقات المنطقية والفلسفية المتمثلة في أعمال اليونان والرومان والإغريق والتي أفضت إلى ذاتية النحو بدل موضوعيته ،واغراقه في التعليل، والتركيز على الجملة الخبرية، وعدم القدرة على الفصل أو التمييز بين اللغة المنطوقة ،واللغة المكتوبة ،ينضاف إلى ذلك كله الخلط الواضح بين مستويات التحليل اللساني وعدم التمييز بين ما هو صرفي ،أو صوتي ،أو نحوي. وما إن طفى على سطح الساحة اللسانية الاتجاه الوصفي بقواعده وأجروميته الجديدة ،وبعد انجازاته التي حققها عند الغرب، حتى أقبل الباحثون اللغويون العرب على تلقي اللسانيات الوصفية وتطبيقها على النحو العربي الذي ظل جامداً في كثير من قواعده التي لم تواكب سير العربية في تطورها وتغيرها عبر الأزمان والحقب. وتمام حسان أحد الباحثين اللسانين العرب تأثراً بالمنهج أو اللسانيات الوصفية ،ويتضح الأمر جلياً في مؤلفاتة المتنوعة ،ويعد كتابه اللغة العربية معناها ومبناها واحداً من المؤلفات التي اتسمت بنقد قواعد النحو القديمة في ضوء اللسانيات الوصفية مع محاولة تقديم مقترحات لعلاج مشاكل العربية من جهة المعنى والمبنى ،وهو ما نحاول بسط القول فيه عبر هذه الأوراق.

المقدمة

يكتنز التراث اللغوي العربي بحمولة علمية و معرفية قلّ أن تجد لها نظيراً بين تراث الأمم السابقة أو اللاحقة، وهو ما دفع الباحثين منذ عصور متقدمة إلى الاهتمام الكبير والمتواصل باللغة العربية لما تزخر به هذه العربية من اتساق في معانيها وانسجام في تراكيبها وثراء في مفرداتها ومعجمها.

وازداد اهتمام العلماء والباحثين في عصرنا الحالي، من خلال محاولات إعادة قراءة هذا الموروث اللغوي، فعرف المشهد اللساني بروز حركة لغوية نشطة لجيل من الباحثين الشبان، درسوا واحتكوا بالمدارس اللسانية الغربية، وقدموا محاولات تروم التجديد والتيسير والاصلاح، وذلك بقراءة هذا التراث بمنظور المناهج الغربية الحديثة.

ومن الباحثين الذين يُشار إليهم بالبنان في هذا المضمار، الباحث اللساني العربي **تمام حسان**، والذي حاول أن يقدم محاولة لسبر أغوار التراث اللساني، عبر كتبه وأبحاثه ومقالاته المتنوعة والثرية والتي حاول من ورائها الوقوف عند عديد القضايا التي تعيق سبيل تطوير العربية وتعليمها والبحث فيها.

وعبر هذه المداخلة المتواضعة، سأحاول تعقّب بعض القضايا اللسانية التراثية العربية التي طرقها الباحث تمام حسان **عبر مدونته اللغة العربية معناها ومبناها**، برؤية تحليلة وصفية محاولاً تبيان ملامح التجديد في الخطاب اللساني العربي.

أ. الوصفية والتراث اللغوي العربي:

يمكن القول إن بوادر الاتجاهات الوصفية أخذت تشق طريقها صوب التفكير اللساني في بدايات القرن العشرين بعد صدور محاضرات دي سوسير التي مثلت ثورة كوبيرنيكية في مجال اللسانيات، وقد تركزت اهتمامات الوصفيين على نقد وتجاوز نقائص اللسانيات التاريخية، وتحويل مسار دراسة اللغة على أساس (شكلي أو صوري ينظر إلى الصور اللفظية المختلفة التي تعرضها لغة من اللغات، ثم يصنفها على أسس معينة ثم يصف العلاقات الناشئة بين الكلمات في الجملة وصفًا موضوعيًا)،[1] وعلى هذا الأساس تصبح الدراسات الوصفية أساس كل عمل لدراسة اللغة والبحث فيها.

والناظر في ملابسات ظهور المنهج الوصفي في الدراسات اللسانية، يدرك أن هذا المنهج لم يكن وليد الصدفة بل ثمة جملة من الظروف التي هيئت المناخ لنشأته، ولعل من أهم العوامل التي تقع في مقدمة تلكم الأسباب أن العلماء أرادوا تجاوز مبادئ النحو التقليدي الذي كانت

[1] السعران، محمود، **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي**، (القاهرة: دار الفكر الاسكندرية، ١٩٦٢م)، ص٢٧٠.

منطلقاته فلسفية ومنطقية كما تتمثل في أعمال اليونان والرومان،[1] ومن أهم سمات القصور التي رصدها الوصفيون في النحو التقليدي نذكر:

- تحديد قواعد بناء اللغة على فهم المعنى وهذا يعني أن القواعد تتحدد تبعا للدارس نفسه ،مما يجعل النحو ذاتيًا، في الوقت الذي يجب أن يكون فيه موضوعياً.

- التركيز على التعليل في جوانب التفسير والمفروض أن نفسر بناءً على الملاحظات التي يراها الباحث إزاء الظاهرة.

- عدم القدرة على التمييز بين اللغة المنطوقة أو التمثيل الصوتي، واللغة المكتوبة أو التمثيل الاملائي، وهو تمييز ضروري استطاعت الوصفية أن ترسّخه وتجعله من منطلقات الدراسة اللسانية.

- الخلط بين مستويات التحليل، وعدم التمييز بين ما هو صوتي وما هو صرفي أو نحوي.

وسرعان ما أخذت الوصفية، بترسانتها المعرفية والمنهجية، تشق طريقها شطر الثقافة العربية وتلقاها الباحثون العرب بقبول حسن وبخاصّة بعد الانجازات الباهرة التي حققتها الوصفية في الغرب، فكان ذلك مدعاة من أجل تطبيق هذا المنهج على اللغة العربية، وعرفت الوصفية في تلقيها عربيًا مرحلتين متباينتين: مرحلة أولى اهتم العلماء فيها بالتعريف بالوصفية وبأهم مبادئها وقواعدها، ومرحلة ثانية اتسمت بمحاولة بعض الوصفيين الدفاع عن الفكر اللساني الحديث، والكشف عن إيجابياته نظريًا ومنهجيًا.[2]

ب ـ تجليات الوصفية في كتاب اللغة العربية معناها ومبناها لتمام حسان:

إن الباحث الحصيف القارئ أو حتى المطّلع على أفكار تمام حسان عبر مؤلفاته المتنوعة من كتب وبحوث ومقالات، يدرك لامحالة أن هذه المؤلفات تتضمن في جوهرها نظرية لسانية جديدة ومتكاملة باستطاعتها أن تفتح آفاقًا جديدة في الدرس اللساني العربي لسبب بسيط ومقنع مفاده أن تمام حسان لا يدعو إلى إحداث قطيعة منهجية مع الموروث العربي القديم، بقدر ما يروم من وراء أفكاره خدمة التراث العربي وتطويره وإخضاعه لآليات الدرس اللساني الغربي الحديث ،فليس ثمة باحث: (استطاع أن يطوّر منهجاً جديداً من التراث النحوي والبلاغي، معتمداً على منهج من

---

[1] انظر: الراجحي، عبده، **النحو العربي والدرس الحديث**، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ١٩٧٩م)، ص٤٧.

[2] علوي، حافظ إسماعيلي، **اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته**، ط١، (بيروت: دار الكتاب الجديد، ٢٠٠٩م)، ص٢٢٦.

مناهج الدرس اللغوي الحديث، غير الدكتور تمام حسان في كتابه الذي أصدره سنة ١٩٧٣م، وهو **اللغة العربية معناها ومبناها**).[١]

وكتاب **اللغة العربية مبناها ومعناها** أكثر كتب تمام حسان جذباً للاهتمام، بالنظر لما أحدثه من ضجة كبيرة وسط الباحثين والمهتمين باللغة العربية، كونه أول محاولة لتطبيق المنهج الوصفي البنيوي على اللغة.

صدر الكتاب في طبعته الأولى سنة ١٩٧٣م، عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، وبالنظر إلى قضاياه المعرفية الهامة، فقد أُعيد طبعه عدّة مرات، والكتاب في دفاته يجمع أفكار تمام حسان وهو "نتاج زمن طويل من إعمال الفكرة ومحاولة إخراجها في صورة مقبولة".[٢]

والكتاب في منهجه يقوم على دعامتين أساسيتين:

أ ـ التراث اللغوي العربي بحمولاته المعرفية المتنوعة: الصوتية، النحوية، الصرفية، والدلالية.

ب ـ النظر إلى هذا التراث من وجهة نظرية المعنى ،وبخاصة نظرية السياق كما رسم ملامحها اللساني فيرث.[٣]

وكتاب **اللغة العربية معناها ومبناها**، بلا مراء، أول محاولة عربية جادة لاستثمار آليات المنهج الوصفي، إذ (يقف في الصدارة من هذه المحاولات كتاب أستاذنا تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها وله كتاب له ما بعده، أو هكذا ينبغي أن يكون؛ إذ هو جهد بصير يباين في جوهره جميع ما سبقه من جهود، ويجمعه بهذه الجهود أنه لايزال مثلها واقعاً في حيز نحو الجملة، بيد أنه مؤهل، ولاسيما بنظريته في القرائن النحوية والتعليق لأن يكون منطلقاً رصيناً موفقاً لارتياد آفاق جديدة يكون النحو فيها قطب الطرق التحليلية في دراسة النص).[٤]

---

[١] نحلة، محمود أحمد، **مدخل إلى دراسة الجملة العربية**، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ١٩٨٨م) ص٨١.

[٢] حسان، تمام، **اللغة العربية : معناها ومبناها**، (المغرب: دار الثقافة، ١٩٩٤م)، ص٧-٩.

[٣] الشريف، محمد صلاح الدين، "النظام اللغوي بين الشكل والمعنى من خلال كتاب تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها"، **مجلة حوليات**، الجامعة التونسية، العدد (١٧)، ١٩٨٩م، ص٢٠٠.

[٤] مصلوح، سعد عبد العزيز، **في اللسانيات العربية المعاصرة دراسات ومثاقفات**، ط١، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م)، ص٢٠٤.

تأسيساً على ما سبق يمكن القول: إن كتاب تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها يحمل في ثناياه مشروع قراءة جديدة للتراث اللغوي من وجهة نظر الدراسات اللغوية الحديثة، هو إعادة صياغة جديد للنحو العربي وترتيب الأفكار اللغوية بوجه عام في ضوء أحد مناهج البحث اللغوي وهو المنهج الوصفي.

ج ـ التراث النحوي من منظور تمام حسان

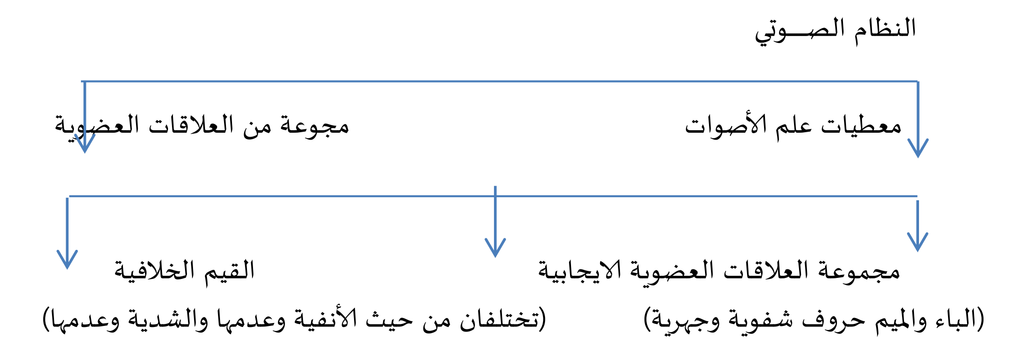
إن تأثر تمام حسان بالمنهج الوصفي البنيوي جعله ينطلق من القاعدة اللسانية السوسيرية والتي ترى أن اللغة نظام من العلامات، من أجل ذلك لاحظ تمام حسان وجود خلل واضح في تقسيم القدماء للكلم، لذلك أرتأى اقتراح تقسيم جديد مبني على استخدام أكثر دقة لاعتباري المعنى والمبنى، وهو تقسيم يندرج ضمن مشروع طموح لوصف ظواهر اللغة العربية ومستوياتها.

اللغة من منظور الوصفيين وتمام حسان نظام،[1] وهو يتألف من مجموعة من المعاني تقف بإزائها مجموعة من الوحدات التنظيمية أو المباني التي تعبّر عن هذه المعاني، ثم طائفة من العلاقات التي تربط بينها ربطاً ايجابياً والفروق أو القيم الخلافية التي تربط سلبياً بين عناصر كل من مجموعة المعاني أو مجموعة المباني ،وذلك بإيجاد المقابلات ذات الفائدة.

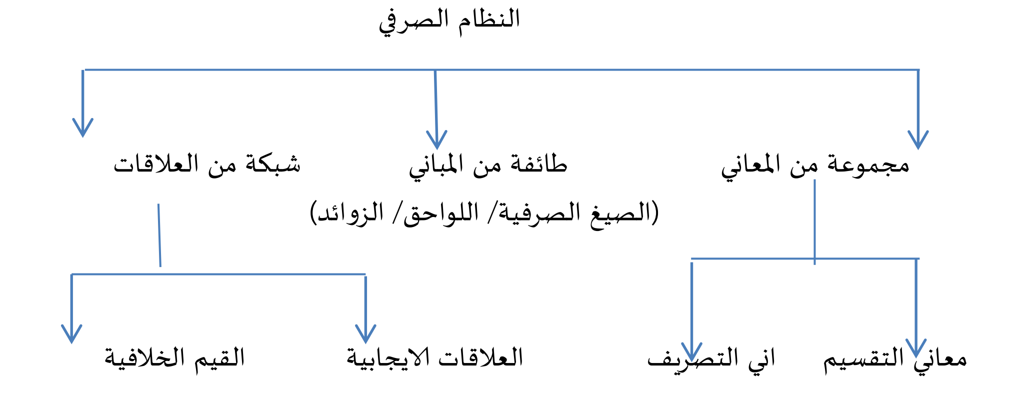
إن النظام اللساني بحسب تمام حسان يتألف من ثلاثة أنظمة: **النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي**، وبهذا التقسيم أقصى تمام حسان المعجم أو الدلالة وعدّه قائمة من الكلمات تطلق على مسمياتها، وعليه فإن فهم النظام النحوي يقتضي في الأساس الاحاطة بهذه الأنظمة، ويمكن التمثيل لذلك بالخطاطتين التاليتين:[2]

[1] انظر: حسان، **اللغة العربية: معناها ومبناها، ص٣٤**.

[2] منصوري، بلقاسم، **الآراء النحوية في كتاب اللغة العربية معناها ومبناها، دراسة وصفية تحليلية**، رسالة ماجيستير غير منشورة، (الجزائر: جامعة تيزي وزو، ٢٠١٣م)، ص٦٢.



وأما النظام الصرفي فهو يقوم على ثلاث دعائم حسب الخطاطة الآتية:



إن النظام النحوي، برأي تمام حسان، يعتمد على الصرف والأصوات، أما النظام الصرفي فهو يعتمد على الأصوات، واللغة من حيث إنها نظام تجعل من هذه الأنظمة تترابط في مسرح الاستعمال اللغوي، ويصعب الفصل بينها، إلا لأغراض التحليل،[1] وهذا النظام النحوي يقوم على الدعائم التالية:

١ - مجموعة أو طائفة من المعاني النحوية، بعضها عام من مثل معاني الجمل والأساليب، وبعضها خاص وهو معاني الأبواب كالفاعلية والمفعولية.

[1] انظر: حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص٣٧-٣٨.

٢. - مجموعة أو طائفة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة مثل العلاقات مثل علاقات الاسناد، أو النسبة، أو التبعية، وتكون بمثابة القرائن المعنوية على معاني الأبواب الخاصة.

٣ - طائفة من القرائن الصوتية مثل الحركات والحروف أو الصرفية مثل مباني التقسيم ومباني التصريف، بالإضافة إلى مباني القرائن اللفظية، والنوعان الأولان مستمدان من الصوتيات والصرف.

٤ - مجموعة القيم الخلافية، والمعاني النحوية التي هي معاني وظيفية لا معجمية، وهي جزء من المعنى الدلالي، الذي يتكون منها، ومن المعنى المعجمي للكلمات، ينضاف إليها دلالة المقام، والوصول إلى المعاني النحوية عن طريق تحليل التركيب نحويًا لتحديد معناه بواسطة المبنى، وهنا تكمن الصعوبة، برأي تمام حسان، نظراً لاحتمال كل من المباني معاني متعددة،[١] وفي هذا المقام كان من الضروري اعتماد الاتكاء على القرائن اللفظية والمعنوية والحالية، لتحديد أي معنى يرومه أو يقصده المبنى.

ويرى تمام حسان أن النظام النحوي في العربية يدور في الأساس حول فكرة **قرائن التعليق** أو ما أُصطلح عليه قديما بالإعراب، ففي رأيه أن: (التعليق هو الفكرة المركزية في النحو العربي... وهو الاطار الضروري للتحليل النحوي)،[٢] ويقصد بها أربع قرائن معنوية كبرى يشتمل كل منها على قرائن فرعية وهي:

١ - **قرينة الإسناد:** وأدرج ضمنها قرينة الاسناد الحاصلة بين طرفي الجملة الاسمية والفعلية وما سماه الجملة الوصفية[٣].

٢ - **قرينة التخصيص**: وهو علاقة سياقية كبرى وشمل بها المفاعيل.

٣ - **قرينة النسبة**: وهي قرينة كبرى كالتخصيص، وتدخل تحتها قرائن فرعية، والنسبة قيد عام على علاقة الاسناد، أو ما وقع في نطاقها أيضاً، وقد شمل تمام حسان بقرينة النسبة المجرورات، إذ يقول: (المعاني التي تدخل تحت عنوان النسبة، وتتخذ قرائن في التحليل والاعراب، وفي فهم النص بصورة عامة هي تسمية معاني حروف الجر ومعها معنى الاضافة)،[٤]

---

[١] انظر: حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص٤٠.

[٢] المرجع نفسه، ص١٨٩.

[٣] حسان، تمام، **اللغة بين المعيارية والوصفية**، ط٤، (القاهرة: دار الكتب، ٢٠٠١م)، ص١٩١-١٩٢.

[٤] المرجع نفسه، ص٢٠١.

٤ - **قرينة التبعية:** وضمنها تمام حسان أربع قرائن، هي قرينة التبعية والعطف والتركيب والابدال ،وهذه القرائن تتظافر معها قرائن أخرى لفظية أشهرها قرينة المطابقة.

إن فكرة التعليق عند تمام حسان تنصرف إلى الدلالة على العلاقات السياقية، والتي تتجلى من خلالها القرائن المعنوية التي تلتحم بالقرائن اللفظية، للكشف عن المعاني الوظيفية في التراكيب النحوية، فعناصر التركيب النحوي تترابط فيما بينها في داخل هذا التركيب من أجل تأدية المعنى.

هذا الترابط يتوسل وسائل كثيرة ومتنوعة، قد تكون **مقالية** تؤخذ من النص سواء أكانت معنوية أم لفظية، **مقامية** أو **حالية**، وهي التي تفهم من خارج النص، وهذه العناصر تزيل أكبر عقبة في طريق فهم المعنى الدلالي للتركيب.[١]

أما القرائن اللفظية فلها أثر مهم في التعرّف على الأبواب النحوية ح تى إنها تعدّ من قرائن فهم القرائن المعنوية، وهي أيسر وصولاً إلى الفهم من القرائن المعنوية، وقد أجملها تمام حسان في:

١ ـ **العلامة الإعرابية:** وهي تعدّ: (اسهاماً من النظام الصوتي في بناء النظام النحوي)،[٢] والعلامة الإعرابية لا تعين بمفردها على تحديد المعنى إلا إذا تظافرت القرائن الأخرى معها، وهو ما يصدق على القرائن الأخرى.[٣]

٢ ـ **الرتبة:** والرتبة علاقة بين جزأين من أجزاء السياق، يدل موقع كل منهما من الآخر على معناه، ويُقصد بالرتبة أن يكون هناك موقع معلوم بالنسبة لصاحبتها كأن تأتي سابقة لها أو لاحقة، وهي نوعان محفوظة وغير محفوظة.

من منظور تمام حسان، عدم وجود قرينة العلامة الاعرابية في المبنيات، يلزم علينا الجنوح إلى الرتبة التي ترد مع الأدوات والظروف خاصة، والتي تصير صاحبة الأثر المهم في تمييز المعنى.[٤]

٣ - **الربط:** وهو قرينة لفظية تدلّ على اتصال أحد المترابطين بالآخر، وهي العلاقة التي تؤديها بعض العناصر اللفظية فتعين على فهم الجملة بربطها بين أجزائها، ويتم بين الموصول وصلته وبين المبتدأ وخبره، وبين الحال وصاحبه، ويتم الربط بالضمير العائد ويشمل ضمائر

---

[١] محمد، صلاح الدين الشريف، "النظام اللغوي بين الشكل والمعنى"، **حوليات الجامعة التونسية**، العدد (١٧)، د.ت.، ص ٢١٤.

[٢] ،حسان، **مقالات في اللغة والأدب**، ج١، ص٢٥٥.

[٣] حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص٢٩٥.

[٤] المرجع نفسه، ص٢٠٥.

الأشخاص، نحو قوله تعالى: ﴿**لقد كان في يوسف وإخوته آياتٌ للسائلين**﴾،[1] وضمائر الإشارة من مثل قوله تعالى: ﴿**ولباس التقوى ذلك خير**﴾،[2] والضمائر الموصولة من مثل قوله تعالى: ﴿وجاء المعذرون من الأعراب ليؤذن لهم وقعد الذين كذبوا الله ورسوله﴾.[3]

٤ - **التضام:** مما هو ثابت ومستقر في الأذهان أن متكلم اللغة إنما يضع كلامه وفق مبادئ وقواعد، ليحقق تلك الفائدة ومن بين ما يحكم مفردات التركيب اللغوي من سبك وتراص، تضامها فيما بينها، فعند تمام حسان: (أن يستلزم أحد العنصرين التحليلين النحويين عنصراً آخر يسمى التضام هنا **التلازم**، أو يتنافى معه فلا يتلاقى به ويسمى هذا التنافي).[4]

وإلى جانب هذه القرائن اللفظية تبرز قرائن أخرى أشار إليها حسان وأخضعها لأصول الاستقراء اللساني الوصفي، من مثل الأداة، والنغمة أو التنغيم مما يؤكد عمق التفكير النحوي الذي اتمت به كتابات تمام حسان واخضاعها لأصول البحث العلمي المؤسس على التفكير اللساني الوصفي.

د ـ قضايا التأصيل اللساني في كتاب اللغة العربية معناها ومبناها:

الحقيقة بنت البحث كما يؤكد العلماء، وإعادة البحث والقراءة في كتاب تمام حسان: **اللغة العربية معناها ومبناها**، يحيلنا إلى الاهتداء إلى جملة من القضايا التي أثارها هذا الباحث في ضوء النظريات المعاصرة وبخاصة لسانيات النص والتداولية وهي بلا شك تفتح آفاقاً جديدة في الدرس النحوي للغة العربية.

فالدارس لكتاب تمام حسان يلفي فيه محاولة جادة ورائدة لتجاوز نحو الجملة إلى نحو النص، من خلال دراسة النص العربي في ضوء عناصر اللسانيات النصية، فقد رأى حسان أن الوظائف، وإذا اضطرب **السبك** أو التركيب اللغوي فإنه لا يؤدي الوظيفة الإعلامية المنوطة به، فقد لمح تمام إلى معيارين أساسيين من معايير النص هما الاتساق والانسجام، فالقرائن اللفظية من إعراب، ورتبة، ومطابقة وتضام، بالإضافة إلى الأداة والتنغيم تندرج عند علماء النص ضمن

---

[1] سورة يوسف، الآية ٧.

[2] سورة الأعراف، الآية ٢٦.

[3] سورة التوبة، الآية ٩٠.

[4] حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص٢١٧.

معيار الاتساق ،في حين تندرج القرائن المعنوية من إسناد وتخصيص، ونسبة وتبعية ضمن معيار انسجام النص.[1]

ومن قضايا اللسانيات النصية التي أثارها تمام حسان في كتابه موضوع بحثنا وكتبه الأخرى فكرة المقام أو المقامية وأهميته في فهم السياق اللغوي للنص، وأدرج في ذلك سياقات تاريخية ودينية ليؤكد العبارة البلاغية (لكل مقام مقال)، وإلى جانب المقامية التي تعد من ثوابت اللسانيات النصية أثار حسان فكرة القصدية أو المقصدية وهو معيار خاص بالباث أو المرسل وهو يمثل هدف النص، وقد صدّر حسان كتابه بهذه العبارة حيث يقول: (لابد أن يكون المعنى هو الموضوع الأخص لهذا الكتاب لا في الفصحى فقط بل في كل لغات العالم، لابد أن يكون موضوعها الأول والأخير هو المعنى وكيفية ارتباطه بأشكال التعبير المختلفة).[2] وقد امتد نظر حسان إلى فكرة القصدية ليفرد مبحثاً موجزاً في كتابه وسمه ب**(غايات الأداء)** ويقصد به غايات النصوص مثل التشجيع والمصادقة والتمني والترجي واللعن والفخر والتحدي والتحضيض والاستخفاف والتحقير والتعظيم والاخبار وغيرها من الغايات التي يهدف إليها النص، كما فطن حسان إلى معيار المقبولية الذي يتعلق بموقف المتلقي من النص وما يقدمه من انطباعات شخصية، إذ يقول: (بحسب هذا الفهم الشامل لفكرة المقام يعتبر النص غير منبت عمّن ساقه ومن سيق إليه).[3]

ومن القضايا النصية التي حفل بها كتاب تمام حسان، فكرة التناص أو تداخل النصوص إذ يشير إلى ذلك بقوله: (إن من المقال ما يتصف بصفات معينة، أو ما يتوافر لهلم مزايا معينة تجعله صالحاً للاستحضار في المقامات التي تشبه مقامه الأصلي الذي قيل فيه، فيصبح المقال جزءاً من المقام الجديد، فيدخل في تحليل هذا المقام الجديد).[4]

إنها لمحة دالة من باحث يدرك بعمق آليات قراءة النص وضوابط القراءة العلمية الحصيفة الوازنة مع محاولات اخضاع النص العربي لأدوات النظرية اللسانية الغربية من غير تنكب أو تهميش للمورث اللساني العربي.

---

[1] انظر: بلقاسم، منصوري، **الآراء النحوية في كتاب اللغة العربية معناها ومبناها، دراسة وصفية تحليلية**، ص١٠٨.

[2] حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص٠٩.

[3] السابق نفسه، ص٣٥١.

[4] نفسه، ص٤٠٣.

وتقودنا القراءة العميقة لكتاب تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها إلى أنه لم يلتزم ضوابط المنهج الوصفي في مجمل فصول الكتاب ومباحثه، بل تخطاه إلى ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح **الوصفية الوظيفية**،[١] فملامح الوصفية عند حسان تبرز بوضوح في طرقه لمسائل النحو العربي تناولاً وصفياً، بعيداً عن التعليل والتأويل والتفسير، وسمات الوظيفية تتضح في كتابات حسان حين يأخذ نفسه بفكرة اجتماعية اللغة.

والقول باجتماعية اللغة دفع الباحثين ومنهم تمام حسان إلى الاهتمام بالمعنى، حتى عُدَّ المعنى هو الاستعمال، وذلك في إشارة واضحة إلى المقام الذي تستخدم فيه الألفاظ، وأهميته في إبراز المعنى الذي أُغفل حيناً من الدهر في الدراسات الوصفية، والتي اعتمدت على وصف تركيب الجملة وصفاً شكلياً ليس للمعنى فيه أي أثر.

ولقد ازداد اهتمام الباحثين العرب بهذا المنحى المتزايد شطر المعنى، وقدم تمام حسان في كتابه موضع بحثنا تصوراً جديداً للنحو العربي، جعل المعنى فيه قطب الرحى وغاية الدرس اللغوي، وهو متأثر بنظرية سياق الحال لدى فيرث، وقد أطلق عليه **المقام** وجعل السياق اللغوي موازياً له، وسمّاه **المقال**، ويكون بذلك قد أقر بفكرة **اجتماعية اللغة**،[٢] والتي تستلزم أن يكون الكلام وظيفة واستخدام.

والمعنى اللغوي أو الدلالي عند تمام هو المعنى التام أو الشامل للعناصر الاجتماعية التي يتكون منها المقام، ولكي نصل إلى المعنى الدلالي يستلزم علينا أن نلم بـالمعاني التالية:

ـ **المعنى المقالي** أو معنى اللفظ :ويسميه تمام معنى ظاهر النص ويضم نوعين من المعاني:

أ . **المعنى الوظيفي**: وهو المعنى الذي تكشف عنه المباني التحليلية، أي معنى وظيفة المبنى على مستوى النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي.

ب . **المعنى المعجمي:** وهو معنى الكلمة المفردة كما في المعجم.

ـ **المعنى المقامي:** وهو المعنى الذي لا يكتفي بتحليل تركيب المقال، ولا بمعنى الكلمات المفردة، وإنما يتعداه إلى المقام الذي هو عبارة عن ظروف أداء المقال طبيعية كانت او اجتماعية.[٣]

---

[١] انظر: موسى، عطا محمد، **مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين**، ط١، (عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م)، ص٣١٣.

[٢] حسان، **اللغة العربية: معناها ومبناها**، ص٣٢.

[٣] انظر: بلقاسم، منصوري، **الآراء النحوية في كتاب اللغة العربية معناها ومبناها، دراسة وصفية تحليلية**، ص١٢٧.

وباعتبار أن الوظيفة الجوهرية التي تروم اللغة تحقيقها هي التبليغ والتواصل بين أفراد البيئة الاجتماعية، فإنه من الضروري أن تتصف بالوضوح والبيان لتحقيق غايتها، وهي الافصاح عن المعنى، ويكون الصوت وسيلة لذلك، ولما كانت الأصوات محدودة، اقتضت الضرورة نسجها في كلمات وتراكيب لاستيعاب المعاني غير المحدودة وهنا تبرز قيمة اللغة وأهميتها في تحقيق فعل التواصل والتبليغ اللساني.

الخاتمة

يمكن القول وبعد هذه القراءة العجلى في كتاب اللغة العربية معناها ومبناها: إن تمام حسان حاول أن يرسي معالم نظرية لسانية عربية متكاملة وذلك بإعادة قراءة التراث اللغوي العربي القديم من زاوية اللسانيات الحديثة، ولعل أبرز ما يثير الكتاب في قارئه هو احساسه بعمق فكر تمام حسان الذي لم يقف عند حدود نقد المسائل وإظهار جوانب النقص فيها، وإنما قدّم البديل الذي يراه صالحاً لسد فجوات النظرية اللغوية العربية القديمة منها أو الحديثة، وإن هذه القراءة السطحية السريعة تهدينا إلى استخلاص بعض النقاط التي نعددها في الآتي:

١ - يعد كتاب تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها أجرأ محاولة في اقتحام غياهب الموروث اللساني العربي، ليس من نظر صاحبه فقط، وإنما من نظر الكثير من الدارسين المنصفين، فلم يكن الكتاب وليد الصدفة والارتجالية، بل نتيجة زمن طويل من إعمال العقل والتمعن في قضايا اللغة العربية.

٢ - لقد كان النحو العربي أبرز القضايا التي طرقها الكتاب بالاتكاء على مبادئ المنهج البنيوي الوصفي، وولوج قضايا نظرية العامل، واقامته لتقسيم جديد للكلم باعتماد قاعدتي المبنى والمعنى.

٣ - لقد حاول تمام حسان أن يوازن بين أفكاره في كتابه إذ نراه يمد يده إلى التراث فيستقي آراء القدامى وملاحظاتهم الدقيقة، ويمد يده الأخرى إلى النظريات اللسانية الغربية وبخاصة أفكار اللساني البريطاني فيرث.

٤ - يعد كتاب تمام حسان محاولة لربط نحو الجملة بنحو النص، إذ حاول حسان أن يكشف عن أدوات الربط في النص العربي كما تتبع العلاقات المعنوية فيه، ويكون بذلك قد نفذ إلى قضايا الاتساق والانسجام والتي عُدت لاحقاً من ركائز لسانيات النص.

٥ - حاول تمام حسان أن يؤكد على حقيقة أصبحت راسخة لاحقاً، وهي أهمية المعنى ودوره في التركيب اللساني، فقد بحث في كل مستوى من مستويات اللغة، الأصوات والصرف والنحو، مرورا بالسياق.

وعلى العموم، يبقى كتاب تمام حسان **اللغة العربية معناها ومبناها** محاولة جادة وجريئة يحتاج إلى قراءات جديدة ووازنة من أجل ربط تراثنا العربي بما يكتنزه من معارف بحاضرنا وما يعرفه من نظريات، لأنه لا حاضر لأمة دون ماضيها. وأن التجديد يقتضي عدم التقليد.

التناصّ بوصفه معيارًا نقديًا وعلاقته بالدرس اللساني: دراسة وصفية تحليلية

آسو صبحي غزائي
طالب دراسات العليا - دكتوراه لغويات-
سروه عبد المجيد محمود
طالبة دراسات العليا - ماجستير أدبيات-
قسم اللغة العربية - كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية - الجامعة الإسلامية العالمية بمالزيا

ملخص البحث

يتناول البحث التناصّ بوصفه أحد موضوعات الدرس اللساني الحديث وأحد مباحث النقد الحداثوي اليوم, والذي شغل حيزا كبيرا في المجال النقدي، بدءًا بإشكالية المصطلح مفهوما، وترجمةً، وانتهاءً بإجراءاتها وتطبيقاتها في الأدب العربي المعاصر، ومن خلال المنهجين الوصفي والتحليلي، سيتناول البحث الجانب المتعلق بالدرس اللساني الذي منه انبثقت فكرة التناصّ أولا وعليه تأسست، محاولًا ألقاء الضوء على مفهومه؛ وعلاقته بالعلوم اللغوية قبل أن يكون معيارًا نقديا، وذلك لأن ثمَّة عناصر مشتركة بينهما وأخرى متباينة، لاسيما في الجانب الذي تناوله الباحثون العرب وركزوا جهودهم عليه. والعناية بمصطلح التناصّ والإقبال عليه توازي شدة العزوف عن ظروف تكوين النصّ وحقول إنتاجه الذي قادته الشكلانية الروسية، لذلك اجتهد كثيرٌ من النقاد والدارسين في البحث والتطبيق والدراسة مما ولّدَ تضخماً معرفياً حول مفهوم التناصّ، الأمر الذي جعله يعاني من عدم الاستقرار؛ وذلك لعدم كفاية المدة التي نشأ المصطلح فيه لاكتمال التنظير الكافي لفلسفة التناصّ مما أدى إلى تشعب مجالاته وتداخلها مع مجالات بحثية أخرى. وسيعرض الباحثان وجهة نظرهما في الموضوع هذا من خلال مبحثين اثنين هما:التناصّ نشأته ومفهومه في النقد الغربي والعربي، وعلاقة التناصّ بالدرس اللساني (البنيوية والتحويلية)، ثم جاءت الخاتمة وأهم نتائج البحث.

المقدمة

شغل قضايا النصّ والمتلقي أذهان النقاد قديمًا وحديثًا وظهرت نظريات ومصنفات كثيرة في كل عصر تحاول أن تجد طريقها للنصّ وانعكاسه على المتلقي متأثرة بالحقول المعرفية المجاورة لها مثل النظريات اللسانية والفلسفية والاجتماعية وغيرها، والتناصّ بوصفه مصطلحًا بل فلسفة

أدبية حديثة شغلت الكثير من الباحثين والمفكرين ومازالت. وبالرغم من ظنّ قسم من الباحثين من أنّ التناصّ قد أُحيط به واكتملَ مفهومه وعُرفت حدوده، إلا أنّ هذا المصطلح بحاجة لدراسة أعمق ومن جوانب متعددة وصولا إلى صورته النهائية. فالمصطلح تتجاذبه مجالات عدة نقدية ولسانية إلا أن علاقته بالدرس اللساني كبير لدرجة أنّه لا يمكن الفصل بينهما، وإلى ذلك أشارت أحدى الباحثات عند حديثها عن التناصّ وعلاقته باللسانيات فقالت: "لا مناص من الاعتراف بأن البحث يكاد يكون مستحيلا إذا ما نظرنا بنظرة أحادية, أو حاولنا تجزئة الموضوع, وهذا ما أكدنا علية في بداية البحث عندما أكدنا على العلاقة القوية -إن لم نقل الضرورية- بين موضوع الدراسة والدرس اللغوي, وهذا ما بنت عليه كرستيفا نفسها أسس نظريتها, وعمقته من خلال تبيانها لأهمية (علم الدلالة) للتناص, فهي المنهل الحقيقي له والمورد الأساس".[1] ومن هذا المنطلق بدأ البحث جولته من معنى التناصّ ونشأته ومفهومه عند الغربيين ثم العرب، ثم تناول علاقة التناصّ بالبنيوية والتحويلية وأثر كلّ من ديسوسير وتشومسكي على جوليا كرستيفا، وبعدها تناول توظيف التناصّ في النصوص العربية. وقد ركز البحث على أعلام هذا الاتجاه من غربيين مثل رولان بارت، وتيدروف، وجوليا كرستيفا، وجنيت، وعرب مثل محمد مفتاح، وعبد الله غذامي، وتمام حسان، وكيفية تناولهم للتناصّ وفهمه، وقد خرج البحث بجملة من النتائج والتوصيات.

التناصّ لغةً واصطلاحًا:

التناصّ لغة: جذره اللغوي مأخوذ من النصّ والنصّ أصله "(نصَصَ) من باب ردّ, ومن معانيه الرفع ومنه مِنصّة العروس ونصّ الحديثَ إلى فلان أي رفعه إليه, ونصصَ الشيء أي حركه".[2] ومنه المصدر القياسي (تناصص)، فوقع إدغام الصّاد الأولى في الثانية فقيل تناصَّ ويتناصُّ تناصًا والحق أن هذه الصيغة المصدرية -تفاعل- لها دلالات مختلفة في اللغة مجموعة في أربعة معاني:[3]

١- المشاركة، وهي الغالبة في اللغة كقولهم تشارك أي اشترك كل منهم مع الآخر.

٢- المطاوعة، وهي القيام بالفعل ذاتيا أو عن طواعية كقول بعضهم باعدت فلانا فتباعد.

---

[1] انظر: لوشن، نور الهدى, **التناصّ بين التراث والمعاصرة**, موقع إلكتروني: /www.dahsha.com/52970، ص١٠٢٧.

[2] الرازي، أبو بكر، **مختار الصحاح**, تحقيق, يوسف الشيخ محمد, (بيروت: المكتبة العصرية, ١٩٩٩م)، ص٣٦٣-٣٦٤, والزبيدي، محمد بن محمد،، **تاج العروس من جواهر القاموس**, مجموعة من المحققين, (القاهرة: دار الهداية, د.ت)، ج:١٨، ص١٧٩.

[3] انظر: الحملاوي، أحمد بن محمد، **شذا العرف في فن الصرف**، (الرياض: مكتبة الرشد، د.ت)، ص٣٤.

٣- التظاهر، أي أن يبدي المرء ظاهريا ما قد يخفيه داخليا كقول بعضهم تمارض فلان أي أظهر المرض.

٤- التدرج، وقوع الأمر متدرجًا كقولهم: (توارد القومُ) إذا جاء بعضهم إِثْر بعض.

وفي التراث العربي الإسلامي أُستخدم مصطلح النصّ عند الفقهاء والمحدثين بمعنى: الدليل الظاهر أي المعنى الدال على الشيء ولا يحتمل غيره فهو حجة في التقرير, وكذلك أُطلق النصّ على الكتاب والسنة،[١] ومنه القاعدة المعروفة (لا اجتهاد مع وجود النصّ). ولم يعرف مصطلح التناصّ بصيغته ومعناه الأدبي إلا في العصر الحديث؛ إلا أنّ هذه المعاني المعجمية لها أهمية في بيان معنى التناصّ اصطلاحا وفهم مضمونه؛ إذ أن كل المعاني السابقة موجودة في التناصّ ولكن بنسبٍ معينة ويبدو أن المعنى الأول (المشاركة) أكثر المعاني هيمنة على هذا المصطلح,[٢] إذ أن مفهومي (التعالق, والتداخل) الأكثر شيوعا لدى الباحثين عن التناصّ أقرب المعاني المعجمية لها.

التناصّ اصطلاحا: التناصّ(Intertextuality) هذا المصطلح النقدي الأدبي؛ مضى على ظهوره أكثر من نصف قرن ولم يُصغ له تعريفًا جامعًا، مانعًا،[٣] ولكنّ يمكن أنّ نستجلي المفهوم من قول روآده؛ فالتناصّ عند جوليا كرستيفا، فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت فيها بتقنيات مختلفة.[٤] وعند رولان بارت "يمثل التناصّ تبادلا, حوارا، رباطا، اتحادا، تفاعلا بين نصيّن أو عدة نصوص...ومن هنا كان التناصّ صورة تضمن للنصّ وضعا، ليس لاستنساخ، وإنّما لإنتاجية".[٥] ويخلص بارت إلى (لانهائية) التناصّ قانون هذا الأخير.[٦] أي أنّ النصّ يبقى مفتوحا أمام التأويلات اللانهائية. ويستخلص محمد مفتاح مما طُرِح عن التناصّ تعريفًا باجتهاده الشخصي فيقول: "ومعنى هذا أن التناصّ هو تعالق (الدخول في علاقة) نصوص مع نصّ حدث بكيفيات مختلفة".[٧]

[١] انظر: حسن، خالد رمضان, **معجم أصول الفقه**, (القاهرة: دار الطرابيشي، ط١، ١٩٩٨)، ص٣١١.

[٢] انظر: المصفار، محمود، **التناصّ بين الرؤية والإجراء في النقد الأدبي**, (الكويت: دار سعاد الصباح, ط٢, ١٩٩٢م)، ص١.

[٣] مفتاح، محمد ، **تحليل الخطاب الشعري: إستراتيجية التناصّ**، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٢، ١٩٨٦م)، ص١٢١.

[٤] المرجع السابق.

[٥] بارت، رولان، **التحليل النصّي: تطبيقات على نصوص من التوراة والإنجيل والقصة القصيرة**، ترجمة وتقديم عبد الكبير الشرقاوي، (دمشق: دار التكوين، ٢٠٠٩م).ص٢٩.

[٦] علوش، سعيد، **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط١، ١٩٨٥م) ص٢١٥.

[٧] مفتاح، المرجع السابق، ص١٢١.

أمّا عبد الله الغذامي فقد أرتأى تسمية التناصّ بـ(تداخل النصوص) ولم يعرّفه ولكن وصف التناصّ بأنه: "يصنع من نصوص متضاعفة التعاقب على الذهن منسحبة من ثقافات متعددة ومتداخلة في علاقات متشابكة من المحاورة والتعارض والتنافس".[١] وهذا الأمر سبب إشكالية أمام الباحثين في موضوع التناصّ، وأدى إلى تداخل آلياته، وبالتالي ارباك العمل النقدي.

التناصّ مفهومه ونشأته وفلسفته

مصطلح التناصّ قبل أنّ يصل لهذه الدرجة من النضج والعمق الفلسفي مرّ بمراحل عدة، وأفاد من نظريات كثيرة، كان لها دورها في أنتاج هذا المصطلح، فالبعض يرى أنّ "أقدم إشارةٍ لمفهوم التناصّ وردت في تعبير الشاعر الانكليزي ت.س.اليوت حيث يرى أن أكثر أجزاء عمل الشاعر فردية هي تلك التي يثبت فيها أجداده الشعراء الموتى خلودهم".[٢] هذه الإشارة نبهت بآختين فيما بعد فنادى إلى مفهوم جديد في الأدب سماه (الحوارية) وهي تعني؛ تفاعل الخطاب عبر ملفوظاتها مع حيوية التفاعل الإنساني وديناميته، وتجاوز العلمية والموضوعية التي سلكتها المدارس الحديثة، إلى الإبداعية والتلقائية،[٣] ويعدّ بآختين الروايات* مستودعا مفتوحا يمتص خبرات العالم ويختزنها، ويستوعب ما يستجد.[٤] كما أنّ حركة الاتصال الحضاري بين الأمم وبروز الأدب المقارن في تلك الحقبة ساعد في إنماء (حوارية بآختين) وهي المرحلة التي سبقت ظهور التناصّ بشكله الحالي.

أفادت جوليا كرستيفا من الدراسات اللسانية (البنيوية والتحويلية) كما سيتضح في المبحث الثاني وكذلك من حوارية بآختين ووظفته لصالح التناصّ حتى أستوى بشكله الحالي المتداول، فقد أفادة من الحوارية؛ التي تجاوزت النصّ من كونه كيانا لغويا مغلقا إلى فعالية تواصلية تستند إلى اللغة، وتتعداه إلى أطرف الفعالية غير اللغوية، وهذا يعني أن النص أصبح ذو بعدين، لغوي مستقل، وتواصلي يُنظر إليه في سياقه الاجتماعي، وهذا الأخير أطلق عليه بآختين فيما بعد (الخطاب) وبنى

---

[١] انظر: غذامي، عبد الله محمد، **الخطيئة والتكفير**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة، ط٤، ١٩٩٨م)، ص٢٨٨.

[٢] انظر: لؤلؤة، عبد الواحد، **الأرض اليباب الشاعر والقصيدة، ت .س . اليوت**، (بغداد: منشورات مكتبة التحرير، ط٢، ١٩٨٦م)، ص١٥.

[٣] انظر: أيوب، نبيل، **النقد النصّي وتحليل الخطاب**، (لبنان: مكتبة لبنان، ط١، ٢٠١١)، ص٢٢٢.

* (الحوارية) أو (الكرنفالية)، نظرية عامة في التعامل مع النصوص إلا أن باختين طبق نظريته على الرواية.

[٤] انظر: أيوب، المرجع السابق، ص٢٢٢.

عليه نظريته، وطبقها على الرويات، فهو يرى أنها حوارات مركبة، أولا، بين الروائي وشخصياته لاسيما البطل.[1] وبعدما فرق باختين بين النصّ والخطاب قسمت كرستيفا الخطاب على قسمين:

أ- أفقي، وتقصد به انتماء اللفظ إلى الذات الكاتبة وإلى المتقبل من جهة.

ب- عمودي، باعتبار الملفوظ ينتمي إلى تقاطع أو حصيلة نصّيّن هما النصّ السابق والنصّ اللاحق. وبعبارة أخرى فالتناصّ من هذا المنظور يُحدد "النصّ كجهاز عبرَ لساني يعيد توزيع نظام اللسان...بالربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنصّ إذن إنتاجية، وهو ما يعني:

أ- أن علاقته باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع (صادمة بناءة)؛ لذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللسانية الخالصة.

ب- أنه ترحال للنصوص وتداخل نصّي، ففي فضاء نصّ معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مُقتَطعة من نصوص أخرى ".[2]

فالنصّ عندها خاضع لقانونين هما: قانون المنطق الذي يحكم على اللسان (المنظومة اللغوية)، وقانون اللغة الذي بوساطة أدواته نتعرف على مميزات النصّ وعلاقته بالنصوص الأخرى. وقد أخذ هذا المفهوم يتوسع عند مجموعة من النقاد الغربيين، فقد اقترن مفهوم التناصّ وتعريفاته كما رأينا بالنصّ لأن التناصّ يبحث في هوية النصّ وحدود إنتاجه؛ فوجود النصّ ليس وجود جامد بل هو في الحقيقة تقاطع وتعديل وتبادل يتم بين وحدات عائدة إلى نصوصٍ مختلفة. هذه هي الإنتاجية التي ركزت عليها كرستيفا وطورها بارت. وهذا التقاطع والتعديل والتبادل - كما يراها - بارت سيؤدي إلى تَشرّب النصّ الجديد للنصوص الأخرى, وهذا التشرّب سيؤدي إلى ذوبان تلك النصوص وتناهيها في النصّ الجديد.[3] فالنصّ عنده "ليس سطراً من الكلمات ينتج عنه معنى أحادي أو ينتج عنه معنى لاهوتي ولكنه فضاء لأبعاد متعددة تتزاوج فيها كتابات مختلفة وتتنازع دون أن يكون منها أصلياً, فالنصّ نسيج لأقوال ناتجة عن ألف بؤرة من بُؤره الثقافية".[4] لقد كان التناصّ لدى بارت مفتاحاً لفهم النصّ وكشف مواطن إنتاجه فالنصوص الأخرى لا بدّ وأن تظهر

---

[1] أيوب، المرجع السابق، ص٢٣٢-٢٣٣.

[2] كرستيفا، جوليا، **علم النصّ**, ترجمة فريد الزاهي, (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر, ط٢, ١٩٩٧م)، ص٢١, وانظر: علوش، سعيد، **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط١، ١٩٨٥م)، ص٢١٥.

[3] بارت، رولان، **موت المؤلف نقد وحقيقة** ، ترجمة: د. منذر عياشي، (الرياض: دار الأرض، ط١، ١٩٩١م)، ص١٩.

[4] بارت، المرجع السابق، ص٤٣.

بصورة ما في النصّ المنتج "فكل نصّ ليس إلا نسيجاً من استشهادات سابقة".[١] وبهذا تكون التناصّية قدر كل نصّ مهما كان جنسه فيتحول بذلك إلى جيولوجيا كتابة.[٢] وهذا يقارب مفهوم كرستيفا التي ترى أن النصّ مبني على طبقات مع توسع في الرؤيا التأويلية للنصوص التي لانهاية لها عندها؛ فالعبارة التي تتبع معنى ممكِناً لا تلغي غيرها من المعاني التي تصله بنصّوص مغايرة, فضلاً عن ذلك فقد اتخذ بارت من مفهوم التناصّ وسيلةً لإعلاء دور القارئ في النصّ وتغييب دور المنشئ، وجعل للنصّ أبعادًا أربعة وهي:[٣]

١- البعد المادي: ويقصد به نسيج النصّ.

٢-البعد الزمني: فالنصّ له صفة الدوام والثبوت باختلاف الأزمنة.

٣-البعد الاجتماعي: المراد منه أن النصّ مرتبط بمؤسسات القضاء والدين والأدب والتعليم.

٤-البعد السيميائي: وهو إدراج النصّ في مفهوم أوسع وهو (العلامة). وهذه الأبعاد الأربعة استفاد منها بارت في تقريره بدوران النصّ واستمراره أي لانهائية النصّ عنده.

ويتفق تودوروف مع كرستيفيا وبارت، في فهم التناصّ على النحو الذي أوضحناه؛ إلا أنه يضيف لهما تحديد المجال الميداني للتناص في انتسابه إلى الخطاب وليس للنصّ (اللغة) وإن كان قد استمد جذوره منها كما بينا.[٤]

فالتناصّ في رأي تودوروف "عنصّر من عناصر الخطاب الذي يسهم في تجلي أدبية ذلك الخطاب ويضفي عليه قيماً متعددة, لأن "الخطاب الذي لا يستحضر أساليبَ في القول سابقة خطاب أُحادي القيمة... أما الخطاب الذي يقوم بهذا الاستحضار بشكل صريح نسبياً فنسميه خطاباً متعدد القيمة".[٥] واضح من هذا الرأي مدى القيمة التي يكسبها النصّ وهو يتناصّ مع أساليب أخرى حيث تتعدد وتتوازى في نسيجه قيم عديدة تضفي عليه أفقًا معرفياً واسعاً وتغنيه بتجربة إنسانية مطولة على العكس من الخطاب المفتقر للتناصّ الذي يبقى أسير صورة واحدة. ويؤكد تودوروف في نصّوص عديدة حتمية التناصّ وأن نشأة النصوص لا بدّ أن تنطلق من نصّوص أخرى.[٦] وليس هذا مقتصر على الكاتب وحده بل يشمل الناقد أيضاً فالكتابة عنده ليست إلاّ

[١] بارت، المرجع السابق، ص٤٣.

[٢] بارت، المرجع السابق، ص١٠٧.

[٣] انظر: المصفار، المرجع السابق، ص٤٢-٤٣.

[٤] توروردف، **الشعرية**، ترجمة : شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، (المغرب: دار توبقال، د.ت)، ص٤٠.

[٥] تودروف، المرجع السابق، ص٤٠.

[٦] المرجع السابق، ص٤٣.

تداخلاً نصّياً يلتزم به الطرفان الناقد والمؤلف وإن اختلف مثال كل منهما في ذلك. ولا تقتصر أهمية التناصّ عند تودوروف ضمن حقل الإنتاجية فقط بل يتخذه من ضمن اللوائح التي تستخدم في دراسة النصوص، فحضورُ أو غيابُ الإحالة على نصّ سابق يساعدنا على ضبط القراءة ويجنبنا مغبة إهمال العمليات التي تكمن وراء نسيج النصّ.[1]

من هذا العرض يتبيّن أنّ النقاد الغربين متفقون على أسس التناصّ وإنْ اختلفوا في بعض جزئياته وخلاصة مفهومهم للتناص وكيفية توظيفه في النقد الغربي هو:

١- يعمل التناصّ من أجل انفتاح النصّ ومقاومة الانغلاق الذي جاءت به البنيوية. عن طريق الهدم ثم البناء الجديد وهو ما سُمي بـ(إعادة التوزيع).

٢- الكشف عن حالة من العلاقات القائمة بين نصّ ونصّوص أخرى, ومجال العمل النصّي والخطابي.

٣- حتمية التناصّ في كل نصّ، ولا يوجد جنس من النصوص يخلو منه. وعليه إمكانية تطبيق التناصّ على النصوص جميعًا مهما علا شأنها فقد طبق رولان بارت التناصّ على التوراة والإنجيل.[2]

التناصّ في النقد الأدبي العربي:

تلقى العرب هذا المصطلح بالإطار الذي تحدثنا عنه من الغرب, فبعضهم أخذه كما هو, وبعضهم فسرها وصاغها صياغةً تتفق -في رأيه- مع أسس اللغة العربية في تحليل الخطاب ومن أمثلة **الفريق الثاني**[*] تمام حسان وأحمد عفيفي وغيرهم ممن أجتزئ التناصّ وحاول أن يخرجه من ثوبه اليما سبق، فقد عرّفه تمام حسان بأنّهَ: "علاقة تقوم بين أجزاء النصّ بعضها وبعض.كما تقوم بين النصّ والنصّ, كعلاقة السؤال بالجواب, وعلاقة التلخيص بالنصّ الملخص, وعلاقة المسودة بالتبييض, وعلاقة المتن بالشرح, وعلاقة الغامض بما يوضحه, وعلاقة المحتمل بما يحدد معناه".[3]

---

[1] انظر: تودوروف، **نقد النقد**، ترجمة: سامي سويدان، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط٢، ١٩٨٦م)، ص١٣٧.

[2] انظر: بارت، **التحليل النصّي: تطبيقات على نصوص من التوراة والإنجيل والقصة القصيرة**.

[*] قدمنا الثاني على الأول لأنه جاء بشيء جديد مخالف لما عليه النظرة الغربية للتناصّ، بخلاف الأول الذي لايتعدى حدود المحاكاة للنقد الغربي.

[3] انظر: عفيفي، أحمد, **نحو النصّ**, (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق, ط١, ٢٠٠١م)، ص٨٣, وهو ما يذهب إليه د. أحمد عفيفي في الكتاب نفسه.

ومعلوم أن هذا التوصيف للتناصّ يتفق في بعض مجرياته مع المفهوم الغربي ويفترق في أخرى، ويرى د. أحمد عفيفي أن لهذا التعريف دور في نحو النصّ حيث يؤكد وجود روابط بين النصّ, وذلك إذ ما لاحظنا علاقة الجواب بالسؤال وعلاقة المفَسر بالمُفسر, كذلك يُستخدم لتقليل الإحتمالات الدلالية. فالعلاقة داخل النصّ الواحد هي أحدى معايير تفسير النصّ وتوضيحه إذ ما أبهم في البداية تشرحه النهاية وما عمم بأداة تخصص باستثناء وهكذا يدخل التناصّ إلى مجال (نحو النصّ).[١] ومثال ذلك في توجيه قوله تعالى ﴿ما أنزلنا عليك القرآن لتشقى (٢) إلا تذكرة لمن يخشى﴾[٢] فقوله تعالى: ﴿وما أعجلك عن قومك يا موسى﴾ يحتمل أن يكون للتعجب. ويحتمل أن يكون للاستفهام. وهنا يأتي دور التناصّ ليقلل من احتمالية المعنى لأن الآية التي بعدها توضح سبب الاستعجال وإلى من؟ ﴿..وعجلت إليك ربِّ لترضى﴾،[*] وهكذا يخلص معنى الآية للاستفهام وليس للتعجب لأن التعجب لا جواب له, وهكذا قال المفسرون وسواء أ كان الاستفهام إنكاريا أم كان غير ذلك.[٣] ثم يورد أمثلة أخرى ويفسرها على النحو السابق ويدلل بها أن التناصّ ساهم في تفسير النصّ, ويقول "لعل سياق الآية وكذا التناصّ قد حددا معنى المراد, وهكذا يكون التناصّ وسيلة لربط أجزاء النصّ الواحد وبيانا للمعاني المتعالقة".[٤] يعتمد أصحاب هذا الرأي على "أن مفهوم التناصّ يعود بأولياته إلى الأعمال الأولى في تفسير القرآن حيث اعتمدت منهج تفسير القرآن بالقرآن وهو ما يقتضي تداخلاً بين نصوص قرآنية لخدمة غرض واحد أو فكرة معينة. هذا الفريق يرى أن التناصّ أصوله موجودة في التراث العربي لذلك عمد إلى تطبيقه على كتاب الله عزّ وجل. إلا أنّه لا يخفى على القارئ الحاذق والباحث المتعمق كم من المسافة بين القول بالتناصّ، وبين تفسير القرآن بالقرآن! فالقرآن الكريم ليس كتاب أدب أو قصيدة تفسر بنظريات من هنا وهناك فضلا أن يكون نصّا بالمفهوم الغربي، ولانريد الاستطراد في هذه المسألة ولكن أوردنا قولا لمفسر عاش في القرن السادس الهجري كي يقارن القارئ بين تفسير الأستاذ تمام حسّان للآية وتفسير

---

[١] انظر: المرجع السابق، ص٨٣.

[٢] سورة طه، الآيتان/٨٣-٨٤.

[*] الباحثان لايوافقان الرأي القائل بوجود التناصّ في القرآن الكريم لأسباب كثيرة منها الخلاف التام في مفهوم النصّ بين الموروث العربي الإسلامي، والنصّ بالمفهوم الغربي؛ وهو ما ينبني عليه قانون التناصّ فيما بعد، كما إنه يحمل النصوص تفسيرات أكثر مما تحتمله، وغيرها من الاعتراضات ليس هذا موضع سردها لعلنا نفرد له بحثا مستقلًا في قابل الأيام.

[٣] انظر: العفيفي، المرجع السابق، ص٨٤.

[٤] المرجع السابق.

صاحب الكشاف إذ قال ما نصّه: "فإن قُلتَ: ما أَعجلَكَ سؤَالٌ عَنْ سَبَبِ العجَلَةِ، فَكَانَ الَّذِي يَنطبِقُ عليَهِ مِنَ الجوابِ أَنْ يُقَالَ: طَلَبَ زِيَادَةَ رِضَاكَ وَالشَّوْقِ إِلَى كَلَامِكَ وَيُنْجِزُ مَوْعِدَكَ وَقَوْلُهُ هُمْ أُولاءِ عَلى أَثَرِي كَمَا تَرَى غَيْرُ مُنْطَبِقٍ عَلَيْهِ. قُلْتُ: قَدْ تَضَمَّنَ مَا وَاجَهَهُ بِهِ رَبُّ الْعِزَّةِ شَيئَيْنِ أَحَدُهُمَا إنكارُ العَجلَةِ فِي نَفسِهَا، والثَّانِي السُّؤَالُ عَنْ سبَبِ الْمُسْتَنْكَرِ وَالْحَامِلِ عَلَيْهِ، فَكَانَ أَهمُّ الْأَمرَينِ إِلَى مُوسَى بَسْطَ العذرِ وَتَمْهِيدَ الْعِلَّةِ فِي نَفْسِ مَا أَنْكَرَ عَلَيْهِ، فَاعتَلَّ بِأَنَّهُ لَمْ يُوجَد مِنِّي إِلَّا تَقَدُّمٌ يَسيرٌ مِثلُهُ لَا يُعْتَدُّ بِهِ فِي الْعَادَةِ وَلَا يُحتفَلُ بِهِ، وَلَيْسَ بَيْنِي وَبَيْنَ مَنْ سَبَقْتُهُ إِلَّا مَسَافَةٌ قَرِيبَةٌ يَتقَدَّمُ بِمثلِهَا الْوَفدُ رَأَسُهم ومُقَدَّمُهم، ثُمَّ عَقَّبهُ بجوَابِ السُّؤَالِ عَنِ السَّبَبِ فَقَالَ وَعجِلْتُ إِلَيْكَ رَبِّ لِتَرْضى". ثم قال بعدها: "ولقَائِلٍ أَنْ يَقُولَ: حَارَ لِمَا وَرَدَ عَلَيْهِ مِنَ التَّهَيُّبِ لِعِتَابِ اللَّهِ فَأَذهَلَهُ ذَلِكَ عَنِ الْجَوابِ الْمُنْطَبِقِ الْمُترتّبِ عَلَى حُدودِ الْكَلَامِ ".[1] وهذا القدر كافٍ لبيان الفرق بين التفسيرين، في استجلاء الغموض، ووضوح الدلالة، مع قلة التكلف. وخلاصة القول في هذا الفريق أنهم لا للغرب قلدوا لأنّهم يَرْمون إلى أبعدَ من ذلك، ولا للسلف اتبعوا في تفسير النصّ ولاسيما القرآن الكريم والسنة المطهرة.

الفريق الاول: لم يُعرف مفهوم التناصّ في الدراسات اللسانية والنقدية العربية إلا في العقود الأخيرة من القرن الماضي بعدما تُرجمت أعمال الغربيين, بالرغم من وعي النقاد العرب القدامى لعلاقات النصوص بعضها مع البعض الآخر.[2] كما أن النقاد العرب لم يستعملوا التناصّ كمصطلح إلا بعد ترجمته عن الغربيين, ومع ذلك نجد خلافًا كبيرا في ترجمة مصطلح (Intertextuality) بين (التناصّ، والتناصّية، والنصوصية، والتعالق النصّي، وتداخل النصوص، والحوارية، والنصّ الغائب، وغيرها).[3] وهذا الاختلاف في المصطلح نتج عنه اختلاف المفاهيم, وكل له وجهة نظر يستند إلى معطيات وأدلة اعتمدها في الطرح.

---

[1] الزمخشري، جار الله محمد بن عمرو، **الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل**، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤٠٧هـ)، ج٣، ص٨٠.

[2] انظر: لؤلؤة، عبد الواحد، "التناصّ مع الشعر الغربي"، **مجلة الأقلام**، بغداد، المجلد (٢٩)، العدد (١٠)، ١٩٩٤م، ص٢٧.

[3] انظر: كامل، أحمد عباس، **التناصّ معيارا نقديا: شعر أحمد مطر أنموذجا**, رسالة ماجستير غير منشورة (العراق، جامعة القادسية، ٢٠١٠م)،ص٣٦-٣٧.

اعتمد النقاد العرب على ما قاله الغربيون وعلى رأسهم جوليا كرستيفا وورلان بارت، وجينيت،[١] من أن النصّ عبارة عن لوحة فسيفسائية من الاقتباسات. وكلُّ نصّ هو تَشرب وتحويل لنصوص أخرى أو أن يكون هذا التعالق داخل النصّ الواحد كما مرَّ بنا. وبغض النظر عن دقة متابعتهم أو عدمه فإنهم ركزوا على تلك المفاهيم وحاولوا تطبيقها على النصوص العربية ومن ابرز هؤلاء:
محمد مفتاح، الذي يرى أن النصّ: " مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة".[٢] أي إنّه مؤلف من الكلام وليس من صورة فوتوغرافية أو رسماً أو عمارة أو زياً وإن كان الدارس يستعين برسم الكتابة وفضائها وهندستها في التحليل، والحدث وإن كان نصّا هو حدث يقع في زمان ومكان معينين لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي. من وظائفه توصيل المعلومات والمعارف ونقل تجارب إلى المتلقي. ويضيفُ قائلا: " تفاعلي: على أن الوظيفة التواصلية في اللغة ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنصّ اللغوي أهمها الوظيفة التفاعلية التي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها. وهو مغلق: ونقصد انغلاق سمته الكتابية الأيقونية التي لها بداية ونهاية، ولكنه من الناحية المعنوية توالدي: أي أن الحدث اللغوي ليس منبثقاً من عدم وإنما هو متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية... وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له".[٣] وعليه يبني فكرة التناصّ ويرى أنه "تعالق نصوص مع نصّ حدث بكيفيات مختلفة".[٤]
وقد عرض محمد مفتاح لمفاهيم التناصّ اعتماداً على آراء الغربيين. وعلى الرغم من تسليمه بحتمية التناصّ وضرورته للشاعر إلا أنه يقرّ بأنه ظاهرة لغوية يصعب ضبطها وتقنينها لأن الأمر في ذلك يعود تميزها إلى القارئ المثقف، ويؤكد هذه الحقيقة الباحث عصام حفظ الله بعد أن ينقل عن جنيت آليات التناصّ فيقول: "وبعد أن حدد جنيت هذه الانماط وآلياتها، أشار إلى أنها متداخلة، يكمل بعضها بعضا ولايمكن الفصل القاطع بينها، لأنها كثيرا ما تتكامل وتتوحد".[٥] وهذه الآليات هي:[٦]

---

[١] انظر: واصل، عصام حفظ الله، **التناصّ التراثي في الشعر العربي المعاصر**, (عمان: دار الغيداء, ط١، ٢٠١٠م)، ص٢٠.

[٢] مفتاح، المرجع السابق، ص١٢٠.

[٣] مفتاح، المرجع السابق.

[٤] انظر: ص٤ هامش١٠، من هذا المقال.

[٥] واصل، المرجع السابق، ص٢٠.

[٦] واصل، المرجع السابق، وأضاف محمد مفتاح التمطيط والايجاز إلى آليات التناصّ وهو خلاف ما قرره جنيت من انها من انماط التعالق النصّي، انظر: المرجع السابق، ص١٩.

١- الاقتباس
٢- السرقة
٣- الإحالة
٤- الإيحاء

أمّا عبد الله غدامي، فقد وجه المصطلح توجيها آخر ابتداءً بالتسمية إذ سماه (تداخل النصوص) مع التركيز على أصل الموضوع وهو (التداخل أو التعالق) فالتناصّ عنده "يصنع من نصوص متضاعفة التعاقب على الذهن منسحبة من ثقافات متعددة ومتداخلة في علاقات متشابكة من المحاورة والتعارض والتنافس".[١]

لذا فإن هذا التداخل لا يمكن فكّهُ إلا بتشريح النصّ ثم إعادة تركيبه وصولا للمعنى, قال في تحليله لأدب حمزة شحاته،[*] "وقراءتنا لهذا النموذج الشامل كانت تستلزم منّا نهجًا "تشريحيا" يقوم على تفكيك العمل من أجل إعادة تركيبه. ولقد أمدتنا المدرسة التشريحية في النقد بوسائل هذا النهج ... وهذا جعلنا نأخذ بالجمل الشاعرية فنفتح لها طريقا للتداخل فيما بينها ونرفع عنها قيود حدود النصّ. وبذلك تتحرك الجملة الشاعرية الواحدة من داخل أحد النصوص النثرية لتتعانق مع مثيلتها في نصّ يعد فنيا على أنه شعر. هذا يكسر مفهوم عزلة القصيدة أو ما يسمى وهمًا بوحدتها".[٢]

وقال في موضع آخر: "النصّ الأدبي هو بنية لغوية مفتوحة البداية ومعلقة النهاية، لأن حدوثه نفسي لا شعوري وليس حركة عقلانية. ولذلك فإن القصيدة لا تبدأ كما تبدأ أي رسالة عادية تصدر بخطاب موجه إلى المرسل إليه، وتختتم بخاتمة قاطعة التعبير. إن القصيدة تبدأ منبثقة كانبثاق النور أو كهطول المطر وتنتهي نهاية شبيهة ببدايتها وكأنها تتلاشى فقط وليس تنتهي، ودائماً ما تأتي الجملة الأولى من القصيدة وكأنها مد لقول سابق أو استئناف لحلم قديم، إنها لكذلك لأنها نصّ يأتي ليتداخل مع سياق سبقه في الوجود. وكذلك فالنصّ مفتوح وهو بنية شمولية لبنى

[١] غذامي، عبد الله، **الخطيئة والتكفير**, (جدة: النادي الأدبي الثقافي، ط١، ١٩٨٥)، ص٢٨٩.

[*] أديب وشاعر من أصل سعودي ولد عام ١٩١٠ في مكة المكرمة وتأثر بجماعة الديوان والمدارس التجديدية في الشعر رحل عام ١٩٤٦ إلى مصر حيث قضى فيها بقية حياته توفي عام ١٩٧٢م. من أشهر أعماله رفات عقل, ومجموعة شعرية كاملة وغيرها.

[٢] غذامي، المرجع السابق، ص١١٦.

داخلية: من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة إلى السياق إلى النصّ ثم إلى النصوص الأخرى ليكون بعد ذلك:(الكتاب امتداداً كاملاً للحرف)".[١]

وهكذا نرى موافقة الفريق الثاني للتوجه الغربي بشكل كبير فيما يسمونه بانفتاح النصّ وحتميّة تعالقه مع نصوص أخرى. إنّ هذه القواعد التشريحة للنصّ تستلزم إلغاء المؤلف أو موته كما يسمونه وتصبح السلطة للنصّ من خلال القارئ الحاذق أو الناقد الثاقب الرؤى أو المتلقي المثقف.

المبحث الثاني: علاقة التناصّ بالبنيوية والتحويلية:

التناصّ بالرغم من أنه عُرف مصطلح في مجال النقد الأدبي أكثر من المجال اللساني، وتقدم أنّ رواده أفادوا من إشارات الشاعر ت.س.أليوت وحوارية بآختين، إلا انّ علاقته باللدراسات اللسانية -لاسيما من تقسيم ديسوسير اللسان إلى لغة وكلام وتحويلية تشومسكي- وثيقة. فمن ثنائية (اللغة) و(الكلام)، انطلقت أغلب الأبحاث اللسانية الحديثة والمعاصرة، يرى ديسوسير أنّ اللغة: مؤسسة اجتماعية من صنع المجتمع ونظام يحكم الكلام وله ثبات نسبي, و(الكلام) الذي هو: نشاط فردي يقوم به المتكلم, وتطبيقٌ لذلك النظام.[٢] أخذ تشومسكي هذه الفكرة وصاغها في نظرية أطلق عليها النظرية التوليدية التحويلية، الذي ميّز بين الكفاءة اللغوية (Competence) والأداء الكلامي: (Performance)،[٣] فالكفاءة مصطلح يعني نظام اللغة الكلّي في ذهن أبنائها جميعا، ويتمثله الأفراد جزئيا أو ضمنيا، وهي ملكة خاصة يمتلكها أبناء اللغة الذين نشأوا وتربوا عليها، أما الأداء الكلامي فيعني طريقة تنفيذ الفرد واستعماله للغة كهدف للتواصل في المواقف المختلفة، وبمعنى آخر فإن الكفاءة تجسيد كامل لنظام اللغة عند جميع أفراد الجماعة اللغوية، والأداء الكلامي هو مجموعة الجمل التي ينطقها الأفراد تبعا لظروف الإتصال اليومية. ثم ميّز تشومسكي بين البنية العميقة (Deep structure) والتي تعبر عن الفكر والمعنى الكامن في النفس، والبنية السطحية (Surface Structure) وهي الكلمات المنطوقة للتعبير عن الأفكار التي في الذهن.[٤] مثل قولنا:

كتب التلميذ الدرس

---

[١] المرجع السابق، ص٩٠.

[٢] انظر: سوسير، فردنيان، **علم اللغة العام**، ترجمة: يوئيل يوسف، (بغداد، دار آفاق عربية، ١٩٨٥م)، ص٣٧.

[٣] انظر: علي، عاصم شحادة، **اللسانيات المعاصرة الميسرة مدخل وصفي**، ط١, (ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية, ٢٠١٣م)، ص٧٩-٨١.

[٤] انظر: فضل، عاطف، **مقدمة في اللسانيات**، (الأردن: دار الرازي، ط١، ٢٠٠٥م)، ص٨٢.

التلميذ كتب الدرس

الدرس كتبه التلميذ

كُتِبَ الدرسُ

هذه الجمل السطحية كلها لها معنى واحد ولاعبرة في التقديم والتأخير والحذف. ثم مثل بجمل أكثر تعقيدا مثل:

الله الذي لا يُرى خلق العالم المرئي

فهذه الجملة السطحية تحمل معاني ذهنية مجردة يمكن التعبير عنها بالآتي:

الله لايُرى

العالم مرئي.

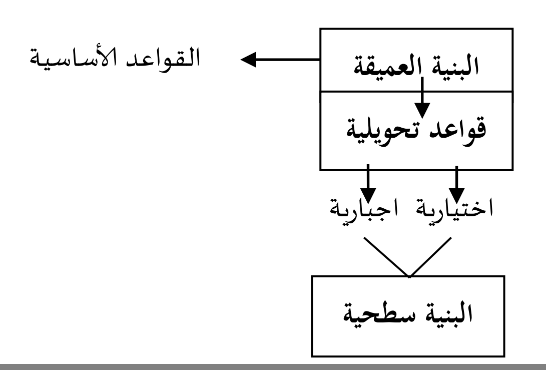
خلق الله العالم.

والعلاقة بين هذه الجُمل تمثل الجُمل التوليدية غير المنطوقة، فإذا أراد أن ينطق بها أو يعبر عنها بكلمات متتابعة تحولت البنية العميقة إلى بنية سطحية، أي أن الجُمل مرت بمرحلتين: الأولى يستخدم فيها المتكلم القواعد الأساسية التي ترتبط بكفايته ومعرفته باللغة وهذه كلها مختزنة في الذهن، والثانية يلجئ فيها المتكلم إلى القواعد التحويلية، وهي عنده قاعدتان:

أ- **اختارية**، وهي التي تصح الجملة بها وبدونها مثل تقديم المفعول على الفاعل وجعل الجملة مبنية للمجهول وغيرها.

ب- **اجبارية**, وهي التي لا تصح الجملة إلا بها مثل مطابقة الصفة للموصوف، وتقديم الأداة على جملة النفي والاستفهام في العربية وموافقة الزمن للفعل والفعل المساعد في الأنكليزية.

فبوساطة هاتين القاعدتين تتحول البنية العميقة لبنية سطحية، ويمكن توضيح الأمر بهذا المخطط.



وإذا ما عدنا لمفهوم التناصّ لاسيما عند جوليا كرستيفا وحديثها عن النصوص المتعالقة والفسيفساء، وجدنا تأثرها الواضح بالبنيوية والتحويلية؛[١] في أنّ نقطة الالتقاء بين النصوص هي (اللغة) وليس (الكلام)، وعنها -اللغة- تصدر النصوص المتعالقة في أي لغة ما، واللغة في البنيوية تساوي البنية العميقة في التحويلية عند تشومسكي، فإذا ما اتضحت الصورة لنا نستطيع القول بأن البنية العميقة هي الفضاء الذي تتلاقى فيه النصوص ومن ثم تتدخل القواعد التحويلية (الاختيارية، والاجبارية) لتهيئة النصّ للخروج،[*] وقد استخدم جنيت المصطلح نفسه عندما رأى بأنّ النص اللاحق يتم إنتاجه من نصّ سابق عن طريق المحاكاة (Imitation) أو (Transformation)، وذكر عند حديثه عن التعالق النصّي عدة طرق للتحويل والتي منها:[٢]

التحويل الكمي، (Transformation quantitative)

والتحويل الصيغي، (Ttrasmodalisation)

والتحويل القيمي، (Transvalorisation)

وغيرها ويؤكد محمد فتح الله مصباح هذه المسألة بقوله: "يعدّ (التحويل) العلاقة الأساس في التناصّ ويتخذ أشكالا مختلفة... وكيفما كان شكل هذا التحويل فإنه ينتج قيّما جديدة".[٣]

ويرى اللسانيون أنّ هذه (الإنتاجية الجديدة) هي الأداء اللغوي الذي هو بمثابة الإنعكاس المباشر للكفاءة اللغوية, بمعنى آخر هو خروج اللغة من حيز القوة إلى حيز الفعل, مع ملاحظة التغير لأسباب تتعلق بمظاهر سياقية أو اجتماعية أو نفسية تنحرف بها عن الأصل.[٤]

وبهذا المفهوم نرى تداخل المفاهيم لنظرية التناصّ بين الدرسيّن اللساني والنقدي. وهذا التداخل قائم على الإفادة من بعض أو التأثر ببعض لدرجة أنّ البعض يخلط أحيانا بين المُتَأثر والمُؤثِر ومن هؤلاء نور الهدى لوشن التي ترى أنّ تشومسكي هو الذي أفاد من التناصّ في بناء نظريته التحويلية إذ قالت: "في ضوء نظرية التناصّ ومنطلق (اللغة، والكلام) انبثقت نظرية لغوية هامة شكلت

---

[١] انظر: مصباح، المرجع السابق، ص١٩.

[*] وهي البنية السطحية بالنسبة للمدرسة التحويلية، تؤدى عن طريق الأداء اللغوي، وإعادة إنتاج بإضافات جديدة بالنسبة لمدرسة التناصّ.

[٢] واصل، المرجع السابق، ص١٩.

[٣] مصباح، محمد، **تناص الشعر العربي الحديث مع بردة البوصيري**, ط١, (بيروت: دار الكتب العلمية بيروت، ٢٠١١م)، ، ص٢٣.

[٤] انظر: علي، المرجع السابق، ص٨١.

منهجا دراسيا بات معينا لدراسات متعاقبة, هذه نظرية هي نظرية المدرسة التوليدية".[1] ومع أنّ البحث أثبت عكس المقولة هذه إلا أنّ المقولة دليل على شدّة الاندماج بين المفاهيم اللسانية والنقدية وعلاقتهما ببعض.

الخاتمة

في ختام البحث نلخص أهم النتائج التي توصل إليها البحث، وهي:

١- التناصّ مصطلح حديث غربي النشأة ظهرت بإشارة من الشاعر ت.س.أليوت وتطورت إلى النظرية الحوارية مع باختين وتوسعت النظرية على يد جوليا كرستيفا, وجنيت تحت اسم (التناصّ أو التعالق النصّي)و كل منهما تأثر بفلسفات عديدة صاغت هذه النظرية الأخيرة.

٢- بعض المحاولات التي تريد أنّ تجمع بين التراث والمعاصرة لاسيما في موضوع التناصّ (والتفسير القرآني) هي محاولات غير مجدية لأنها لم تستند إلى التراث، ولم تطبق النظرية الحديثة -كما هي- لاستحالته على النصّ القرآني لأنّها - في رأينا- إشكالية مُعقدة تمس الجانب العقدي.

٣- التناصّ وعلى الرغم من أنه ثورة على البنيوية التي أغلقت النصّ -حسب رؤية القائلين بالحوارية والتناصّ- إلا أنّه في الوقت نفسه مستند على أسسه، التي أرتكزت التحويلية عليه.

٤- أفاد روآد التناصّ من بنيوية ديسوسير، في التميّز بين اللغة، والكلام، وتحويلية تشومسكي في تعريفه البنية العميقة، والسطحية والعلاقات التحويلية بينهما وربطت النظرية بالدرس النقدي؛ فعدّوا البنية العميقة بمثابة الفضاء الذي تلتقي فيه النصوص السابقة واللاحقة محققة إنتاجية جديدة عبر عمليات تحويل متعددة.

التوصيات

- التناصّ فلسفة معقدة تشمل الحياة كله لا يمكن النظر إليه على أنه مصطلح نقدي بحت ونستشف العمق من مقولة بول فاليري (فما الليث إلاّ عدة ، خراف ٍ مهضومة).[2] لذا نقترح دراستها دراسة فلسفية معمقة تربط بينها وبين المفاهيم العقائدية المستندة عليها.

---

[1] انظر: لوشن، ص١٠٢٨-١٠٢٩.

[2] كامل، المرجع السابق، ص٢٦.

تَقابُلاتُ البِنْيَةِ وتَحَوُّلاتُ الأُسْلُوبِ في شِعْرِ ابْنِ سِنَان الخَفَاجِيّ

إسلام ماهر عمارة
قسم اللغة العربية -كلية الإلهيات - جامعة ألوداغ-تركيا

ملخص البحث

ليست غاية البحث دراسة حياة ابن سنان وعصره ورصد عالمه الإبداعي بكل زواياه وقضاياه فذلك يرجع إليه في مظانه،لكن البحث يتوخى تقديم وجه آخر للقراءة الشعرية ومواجهة النص مواجهة مباشرة لا من حيث الدلالة النصية فحسب بل يمتد إلى البنية التي أحدثت هذه الدلالة،بأعتدة لغوية وفنية وثقافية ذات طبيعة خاصة ،فيتعاطى مع (البنية العميقة للنص) يكون الدارس متأثرًا ومؤثرًا ومنتجًا لما دونه منها،وهو الأمر الذي يكشف عن ثراء اللغة الشعرية وسخاء دلالاتها وتعدد مستوياتها. هي إذن قراءة تتجاوز المتعة العابرة،وذوق الأنا إلى جهد دؤوب في اكتناه علاقات البنية وصولا إلى العلاقات الإيقاعية والتركيبية وما تتضمنه من إيحاءات فكرية،وإيماءات نفسية،فترتقي عملية القراءة إلى مستوى النظر المنهجي أو "فن تمييز الأساليب" وهو عصب من أعصاب الدرس الأدبي الحديث. ومن هنا تصبح لغة القصيدة لاتؤدي دورًا تواصليا دلاليا ترتبط فيها الإشارا ت بمعانيها الوضعية كما هو معروف تضطلع بوظيفة كبرى فتؤدي دورًا إيحائيًا تغدو معه محركة لأدق المشاعر والانفعالات وما يتولد عنها من علاقات تركيبية ثم تصويرية ورمزية. والمادة التي اعتمد عليها البحث رضيت من تراث ابن سنان بالنموذج بدلًا من الحصر،وبالجزء دون الكل،لكنها تحرت في النموذج قوة التمثيل ووضوح الملامح الدالة على المقصود.ولسوف نطالع في البحث "تقابلات البنية" بين التوازي بالتكامل،والتوازي بالتناقض،والازدواج. ثم في "تحولات الأسلوب"فنرصد إن كان ثمة تحول في وظيفته،ومدى ازدواجها بغيرها من الوظائف،وهي التحولات التي يمكن في ضوئها إعادة قراءة مدائحه ووصفه وغزلياته ومرثياته وما أبدعته قريحته قراءة تظهر علاقات التفاعل بين الوحدات الصغرى والأنساق الكبرى.

المقدمة

على الرغم من التطور الذي حققه الدرس الأدبي في تناول الكثير من الظواهر الأدبية غير أنه عند مباشرة معالجتها لا يفتأ إلا أن يعود إلى مهاده اللغوية الأولى، فيوليها مزيدًا من البحث بين بنيات

النص، دون أن يحفل كثيرًا لما يكتظ به العمل من قيم اجتماعية أو تاريخية أو فكرية، وما يستتبع ذلك من تصنيف للمبدعين وإطلاق مسميات اتجاهية معدة سلفًا،أو قولبة إبداعاتهم الفنية في قوالب جامدة،فقد تحررت النظرة من كل تلك الآصار،وارتقت حتى غدت صورةُ القيم واضحةً لدى المتلقي فلا يراها إلا مستوى من مستويات بنية النص،ناجمةً عن علاقة تبادلية تحكي صورة ما بات يعرف بجدلية التأثر والتأثير.

إن قراءة النص قراءة تفاعلية بين المبدع والمتلقي لا يمكن أن تنشأ من فراغ بل لابد من سنن مشترك بينهما حتى تتم عملية التواصل بشكل مثمر ومنتج وبناء، ذلك أن النص مؤلف من عدة طبقات من الأداءات المختلفة،وكلما تقوم طبقة بأداء وظيفتها فإنها تدل على الطبقة التي بعدها،لتؤدي الثانية وظيفتها فتسلم إلى الثالثة،لتتوالى وظائف الطبقات وتتآزر جميعها رغبة في الوصول إلى الكمال وما هن ببالغيه؛لأن كل قراءة جمالية أو مرجعية أو تغريضية أو تأويلية إنما تُجوِّد الفهم،وتعمق الفكر،وتكشف عن خبيء الدلالات،وما يحكم نسيج العمل من علاقات يتمخض بعضها من بعض،فيدوم العمل،ويتجدد العطاء مع كل قراءة.

فهل تولُّدُ تلك القيم الدلالية هو المظهر الوحيد لازدواجية العمل الأدبي وتعقيده؟ بالطبع لا؛ذلك أن الازدواج يدناح في مستويات النص ويتداخل فيها حتى يأتي عليها جميعا-ولو بدرجات متباينة- فكل مستوى تظهر فيه آثار ذلك الازدواج وملامحه،فليست هناك صورة ذات معنى واحد،بل إنه ليجتمع في الصورة الواحدة الشيء ونقيضه وهو ما ترسمه الصورة الذهنية المتخيلة في عقل المتلقي،وليس ذلك في الشعر فحسب بل إنه يلحظ في كل فن من فنون التعبير.

لكن، ما قيمة ازدواجية التعبير الشعري -أو بتعبير أدق-ما غايتها ؟

إن ازدواجية التعبير ضرورة لغوية وليست ترفا فكريًّا؛لأن لها غايات،فهي أولا،تحقق لبنية النص قدرًا من التوازن،وثانيًا، تغذي الصورة الشعرية بمزيد من الإيحاءات وسخاء الدلالات،ولولا ذلك لنضب معين تلك الصورة،وثالثًا،أنها تمنح المبدع فرصة لأن ينتقي الصيغ والأشكال التركيبية الأليق بنصه،فيفاضل بين الصيغ،ويوازن بعضها ببعض،وهو ما أطلق عليه أرسطو الدفقات القولية أو الأدوار المقابلة.[1]

[1] أرسطو، **الخطابة**، ترجمة : .عبدالرحمن بدوي، ط١، (بغداد: لاط، ١٩٨٠م)، ص٢١٦-٢١٧.

وحينها فإن هذه الأدوار تُدرَك دون كد أو مشقة؛لأنها محدودة في بدئها وختامها،معقولة في حجمها،تُكَوِّنُ مع رصيفاتها أنساقًا أو أدوارًا لتكون -حسبما يرى أرسطو-الأسلوب الدوري الذي يقوم على أساسين هما : التقسيم والتقابل."ومثل هذا الشكل –حسب تعبيره-يبعث على الرضا؛لأن معنى الأفكار المتقابلة يُدرَكُ بسهولة،لاسيما إذا وُضِعَتْ هكذا بعضُها إلى جوار بعض،وأيضًا لأن لها تأثير الحجة المنطقية"[1]

توازن الصيغ:

توازن الصيغ ظاهرة موقعية،تتيح للمبدع الاختيار من بين الأبينة اللفظية المفضلة لشغر الموقع،فينتقي من الصيغ ما يكون أكثر ملائمة وأشد اتساقًا،وأدق انسجامًا معه،لكن على الرغم من أنها ظاهرة موقعية إلا أنها تتداخل مع مستويين آخرين هما الإيقاعي والتركيبي معًا،لصلة الأول بالوزن الشعري وصلة الثاني بمقتضيات التركيب،ومن هنا فإن العدول عن صيغة لغوية إلى أخرى لا يكمن في دقة هذه عن تلك فحسب،بل قد يكون استجابة لإيقاعات الموسيقا الداخلية أكثر من استجابة غيرها،أو العكس،وقد يكون أبعد من ذلك فيضطر الشاعر إلى الترخص العروضي حذفا أو إضافة أو تسكينًا.فإذا توافق الإيقاع والصيغة وتجاوبتا دونما معاظلة أو تكلف أثمرت من جمال الموسيقى الداخلية وسخاء الدلالات ما أثمره قول ابن سنان في مدح الأمير نصير الدولة أبي علي الحسن بن ملهم:[2] (الكامل)

هيَ فِي الهَوَى وَعْدُ الوِصالِ،وفي الكَرَى طيفُ الخيالِ،وفي الوداعِ عِناقُ

يَنْمِي إلى حَسَبٍ تَقدَّم (مُلْهَمٌ) فيهِ وعزَّ على النجومِ لحَاقُ

بيتٌ له الشرفُ القديمُ وغيرُهُ كالشَّيْبِ جِدَّةُ مثلِهِ إخْلاقُ

البَرْكُ دَثْرٌ،والقِبابُ فسيحةٌ والجودُ غَمْرٌ،والجِفانُ عِماقُ

[1] المرجع السابق، ص٢١٦-٢١٧.

٢ الخفاجي، ابن سنان، **الديوان**، تحقيق:.عبدارزاق حسين، ط١، (بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٨م)، ص٩٥.

وكذلك قوله في رثاء علي بن محمد بن عيسى،الكاتب المعروف بابن العُمَرِيّ لما قُتلَ وصُلِبَ:[١] (الكامل)

وَمُعَذَّلٍ جارٍ على غُلَوائِهِ يُرْوَى حديثُ نَداهُ عَنْ أَعْدائِهِ

لَدْنٍ كَعالِيَةِ القَناةِ يَخِفُّ في عَزَمَاتِهِ ويَميدُ في أهْوائِهِ

ثَمِلُ الشَّمائِلِ، مالَ في أَعْطافِهِ وَوِدادِهِ،وَنَعيمِهِ، وَشَقَائِهِ

عَجِلَتْ عَلَيْهِ يَدُ الْحِمامِ وَعُودُهُ رَيَّانُ مِنْ خَمْرِ الشَّبَابِ وَمائِهِ

وَتَتَابَعَتْ هَفَوَاتُهُ وَلَرُبَّمَا فَلَّ الخُطُوبَ بِخَطْرَةٍ مِنْ رائِهِ

عَجَبًا لِحَدِّ السَّيْفِ كَيْفَ أصابَهُ وَمَضاؤُهُ في الرَّوْعِ دونَ مَضائِهِ

وَلِمُصْعَبٍ مَلَاَ الزَّمانَ هَديرُهُ قادوهُ بَعْدَ شِماسِهِ وَإِبَائِهِ

إنْ يَرْفَعُوهُ فَقَدْ عَنُوا بِعِلَائِهِ أَوْ يُشْهِرُوهُ فَقَدْ كُفُوا بِثَنَائِهِ

أَوْ تُبْدِعُ الأَعْدَاءُ فِيهِ فَسُنَّةٌ لِلدَّهْرِ جَارِيَةٌ عَلَى نُظَرَائِهِ

لا يَفْرَحُونَ بِها فَكَمْ مِنْ شَامِتٍ بِحِمَامِهِ ـ وَلَعَلَّهُ في دَائِهِ

يا صَاحِبَ الجَدَثِ الغَرِيبِ وَدونَهُ خَطَرٌ يُعَدُّ مَسَافَةً في نائِهِ

ذَكَرَ الْغَمَامَ على ثَرَاكَ عَلَاقَةً تَجْرِي بِهَا الْعَبَرَاتُ مِنْ أنْوائِهِ

وَتَنَفَّسَتْ فيهِ الرِّيَاحُ مَرِيضَةً مِنْ حَرِّ نَارِ الْحُزْنِ أَوْ بُرُحَائِهِ

فَلَقَدْ جَفَوْتُكَ رَهْبَةً وَلَرُبَّمَا هَجَرَ الصَّديقُ وَأَنْتَ في أَحْشَائِهِ

١ الخفاجي، **الديوان**، ص٣٢.

فالتوازن واضح بين صيغتي "غلوائه" و "أعدائه" وبين "أعطافه" و "وداده و"نعيمه"و"شقائه"،وفي البيت الخامس"الخطوب بخطْرَةٍ" و "من رائه" على قلب"رأي". وفي البيت السادس"مضاؤه" و"مضائه".ولنتأمل الإيهام في البيت الثامن في حسن التقسيم،وفي لفظة"علائه" فالرفع -هنا- يمكن أن يكون رفع الذِّكْر أو الرَّفعَ على الأعواد.و"يشهروه" بدلالتيها نوَّه به،وفضحه..وفي البيت العاشر رمي بداء الموت على الشامتين فلعل موت المرثِيِّ يكون داءً للشامت،فصبرًا "لايفرحون بها" وهو إنشاء في قالب خبر، زاده الضمير في صيغة "لعلَّه" تأكيدًا في دلالة عوده على الحِمام.ودلالة"قريب"في البيت الحادي عشر،و"ناء"من النأي على القلب المكاني،و"أنوائه:في البيت الذي يليه حين جعل الغمام يبكي عليه لما بينهما من علاقة فكلاهما يجود بالخير.

لكن هذا التوازن يبلغ مداه حين نعيد قراءة الأبيات الثلاثة بخاصة (الثامن والتاسع والعاشر) حيث يتواكب توازن الصيغ وتوازن الأقسام المتمثل في(إنْ) ثم في تكرار (أو)+الصيغة(الفعل المضارع)+الفاء،مع توازن الإيقاع المتمثل في توازن معادلة كل قسم بتفعيلة واحدة من تفعيلات بحر الكامل.

إن استنفار الحواس لتوظيف إمكانات التوازن التعبيري على هذا النمط لا يتوقف على نتاج الخفاجي وحده بل إن ثمة شعراء يستهويهم ذلك وتحفل أشعارهم به،لكنها سمة بارزة لدى الخفاجي وملمح حاضر في بنائه الفني،وتجلياته تطل على القارئ بأكثر من صورة،لتبدو على مستوى الصيغة كما سبق،أو تمتد فتضفي على الصورة توازن التراكيب الشعرية في جملتها،ولك أن تتامل قوله في العتاب والشكوى والغزل،وقد عاد تائبًا متنصلًا من وشاية دسَّها الأعداء عليه:[١] (الكامل)

هَلْ تَسْمَعُونَ شِكَايةً مِنْ عَاتِبِ أوْ تَقْبَلونَ إِنَابَةً مِنْ تَائِبِ

أَمْ كُلُّ مَا يتْلو الصَّدِيقُ عَلَيْكُمُ في جانِبٍ وَقُلُوبُكُمْ في جانِبِ

أمَّا الوُشاةُ فقد أصابوا عِنْدَكُمْ سُوقًا تُنَفِّقُ كُلَّ قَوْلٍ كَاذِبِ

فَمَلِلْتُمُ مِنْ صابِرٍ،وَرَقَدتُمُ عن ساهِرٍ،وَزَهَدْتُمُ في راغِبِ

وَأقَلُّ ما حَكَمَ المَلالُ عَلَيْكُمُ سُوءُ القِلى وسمَاعُ قَوْلِ العائِبِ

---

[١] الخفاجي: **الديوان**، ص٤٢و٤٣.

أو قوله في مدح الأمير سعد الدولة أبي الحسن علي بن مقلّد:[1] (المتقارب)

خليليَّ هَلْ ضَلَّ هادي الصَّبا ح أَمِ الْأُفُقانِ بِلا مَطْلَعِ

هُمُومٌ تُعِينُ عَلَيْنَا الظَّلَامَ فَلَوْ صُدِعَ الليْلُ لَمْ تَصْدَعِ

وَدَهْرٌ تُفاخِرُ أَيَّامُهُ فُروعَ الكَواكِبِ بِالْيَرْمُعِ

والخفاجي يلح على تشعيب الأسلوب رغم خلوصه من الحديث عن الممدوح الفرد إلى الحديث عن قومه،فيقول:[2]

بَلَى لِبَني مُنْقِذٍ مَنْهَلٌ مِنَ الجُودِ لَولاهُ لَمْ أَشْرَعِ

هُمُ جَنَبُونِيَ بَعْدَ الإباءِ إلى خِصْبِ وادِيهِمُ المُمْرِعِ

نَقَعْتُ بِهِمْ غُلَّتِي بَعْدَمَا عَزَفْتُ عَنِ السُّحُبِ الْهُمَّعِ

وقد دلت النماذج السابقة على ثراء الإيقاع الداخلي نتيجة توازن الصيغ والتراكيب،وليس التوازن وحده قادرًا على صنعه بل إن علو نبرة الإيقاع مرهونٌ بتحقق التوازن وانعكاساته على ثراء الصورة وتدفقها،ثم إن له علاقةً بانذياح النفس الشعري،وهي في مجموعها بمثابة إغراءات تجذب الشاعر فيقع في شَرَكِ مجازات مطروقة أو تقريرات مباشرة،أو تراكمات تعبيرية تذهب برونق الشعر ومائيته.[3]

ازدواج الرؤية الشعرية:

هي انعكاس لتوازنات الصيغ وثمرة من ثمراتها،تكشف عن كثافة العالم الشعري وأنسجة خيوطه المتداخلة،وطبقاته المتعددة،وألوانه المتماوجة،فلا يكاد يظهر صوت الشاعر إلا بقدر ما تتجاوب معه أصوات المتلقين،وتتفاعل صورته مع صور الآخرين بمحاسنها ومساوئها،بل الأصل أن لاتبدو صورته كيلا تكون النظرة أحادية قدر ما تبدو تجليات الأخذ والعطاء.وهي صورة لا تتأتى للقارئ

---

١ الخفاجي: **الديوان**، ص١٣٧.

[2] الخفاجي، **الديوان**، ص١٣٧.

[3] سعيد، خالدة، **حركية الإبداع دراسات في الأدب العربي الحديث**، (بيروت: دار العودة، ١٩٧٩م)، ص٢٥.

العجِلِ من النظرة الآنية بل إنها تتطلب صبرًا منه وأناة؛لأنها تتدثر بدثارات بعضها فوق بعض إذا نظر إليها من بعيد لم يكَدْ يراها.ولك أن تتأمَّلْ مدحه في الأمير سعد الدولة:[1] (الكامل)

فِي (مُنقِذٍ)شَرَفٌ فإنْ وُصِلَتْ بِهِ عَجَلٌ فَلَيْسَ وَرَاءَهُ مِنْ مَفْخَرِ

سَبقوا الْكِرامَ وَأُخِّرَ (ابنُ مُقَلَّدٍ) عَنهُمْ فَكَانَ السَّبْقُ للمُتَأخِّرِ

شُهِرَتْ مَنَاقِبُهُمْ وَزادَ فَعَالُهُ عن شأْوِهَا فَكَأَنَّهَا لَمْ تُشْهَرِ

إِنَّ الأُصولَ وَإِنْ زَكَتْ أَغْرَاسُهَا لَوْلَا فُروعُ غُصونِهَا لَمْ تُثْمِرِ

إِنْ جَاوَدوهُ فَحَاتِمٌ فِي طَيِّءٍ أَوْ نَازلوهُ فَعَامِرٌ فِي جَعْفَرِ

يُبْدِي على عَنَتِ الزمَانِ وكلَّمَا صُقِلَ الْحُسامُ أفاضَ ماءَ الْجَوْهَرِ

شَرِقَتْ[2] أَسِرَّةُ وَجْهِهِ بِحَيائِهِ شَرَقَ الصَّوارِمِ بالنَّجيعِ الأحْمَرِ

وأراد إخفاء النَّدى فأذاعَهُ لا يَظْهَرُ المَعْرُوفُ ما لَمْ يُسْتَرِ

وعلى الرغم من البنية اللغوية والتركيبية للنص إلا أنه يحفل بعديد الصور التي تعلوها طبقات من الأغلفة تتبدى مع كل قراءة نستملح فيها المزاوجة بين ضمائر الجمع الغائب والمفرد الغائب،وأن ذلك ليس سوى أسلوب في العرض وطريقة في الأداء.وقد حرص الشاعر على أن يرسم صورة ممدوحه في النموذج الذي يتغياه ويحياه ويتمنى بقاءه.

التقابل الدقيق بين صورة الشاعر وصورة الآخر:

يكون ذلك التقابل الذي يمثل"الآخر" في أشكال مختلفة،فتارة يبدو بين صورة المبدع وصورة الممدوح،وتارة يكون بين الأضداد المتنافرة كما بين الشاعر وشاعر آخر منافس له،أو بين الممدوح وعدوه،وبهذه الأضداد تظهر البنية بتقابلاتها وقدرتها على التأثير والإقناع،ويثبت الشاعر من خلالها جدارته اللغوية وطاقته الفنية في عقد موازنات المفارقة بين الظواهر والكائنات،وهو ما عبر عنه

١ ذكر في الحاشية: (قال يمدح الأمير سعد الدولة علي بن مقلد بن نصر بن منقذ) انظر: **الديوان**، ص١٠٩.

[2] كذا في الديوان، وأرى أن الأدق منها (شرقت).

جوستاف لانسون بـ"حس الفروق"[1] ودوره في تحديد أصالة المبدع و تجليات إبداعه،وقد كان لابن سنان نصيب موفور من ذلك.

ومثلٌ يغني عن مُثُلٍ كثيرة،ولسوف نسوق صورة من مدائحه كقصيدته في الشريف أبي علي الهاشمي لما كان الخفاجي بقلعة عزاز،من أبيات تبدو فيها تقابلات البنية،والتقابل التكاملي تبدو في هذه الصورة،يقول:[2] (المتقارب)

فؤادٌ يهيمُ بذكر الوطنْ وَدَمْعٌ يُعيدُ رسومَ الدِّمَنْ

وليلٍ كمَا علمَ الساهرونَ أسيرُ الصباحِ عَصِيُّ الوَسَنْ

وحيٌّ نَزَلْتُ بِهِ في الصِّبا وما كنتُ أَعْرِفُ بعد الوطَنْ

أَعَقُّ خليليَّ فيه القديمُ وَّأَعْذُرُ إخوانيَ المؤتَمَنْ

ولي نظرةٌ تستمدُّ الغَرَامَ وقلبٌ له كل يومٍ شَجَنْ

وبرْحٌ من الحبِّ أخفيتُهُ فقدْ أكثرَ الناسُ فيه الظنَنْ

فقال الوشاة سمعنا به فقلتُ صدَقتمْ ولكنْ بمَنْ

وهل عندكم غيرَ أني أهيمُ بِشَكْوى الصَّبابةِ في كلِّ فنْ

وأذكر بيضاء من عامرٍ وكم من بني عامرٍ في اليمنْ

خليليَّ قد عاد قلبي إليَّ وقرَّتْ بلابلهُ واطمأنْ

ومازلت أزهد فيمن عرفـ ـتُ حتى سَكَنْتُ لفقدِ السَّكَنْ

والتقابل واضح في (فؤاد يهيم) و(دمع يعيد)و(ذِكْر)و(رسوم)و(الوطن)و(الدمن)فثمة دمع غزير يعيد لنا ذكرى الصِّبا ورسوم ديار الحبيب،ثم دلالة(ليل)في مقابل(الساهرون)وكلاهما

---

[1] لانسون، جوستاف، **منهج البحث في الأدب واللغة**، ترجمة د.محمد مندور، (بيروت: ١٩٤٦م)، ص٢٣.
٢ الخفاجي، **الديوان**، ص٢٣٣.

أسير.وعسير.وعقوق الخلان وغدر الإخوان.كما أن دلالة الفاء ظاهرة فهي داخلة في جواب شرط مقدر فعلُه.والمعنى أنه إذا كان هذا شأني(فؤاد يهيم.ودمع يُعيد.وليل أسير.وحي نزلت به.وفقد أناس)ففي أي نهج أروم السرور؟ إن عينه لا تخطئ في رؤية الشر الوافد كل يوم،وإن في قلبه عذابًا وحزنًا دائمين،وقد أخفي تباريح الشوق حتى ذهبت في ذلك الظنون والأوهام على سبيل الاستدراك كما يسميه البديعيون.

لكن الوشاة لا يفتأون ينمون ويوغرون،لكن تقابل البنية يستوجب حسما لازبًا في سؤال مجرد يسترعي الانتباه(بمن؟) وكأنه لا يشبب بامرأة عامرية معينة،وإنما يقصد الجمال العامري المطلق.وقوله(سكنت لفقد السكن) إما أن تكون اللام للتعليل وإما أن تكون بمعنى (إلى)والأخير أوجَهُ؛لأن السياق يقتضيه،ولدلالته على التوكيد. إلى أن يقول:[١]

مَنِيعُ الجِوارِ،رفيعُ المنارِ مَريعُ الدِّيارِ،وسيعُ العَطَنْ

تلوحُ له خافياتُ الغُيُوبِ فَسِرُّ القضاءِ عليهِ عَلَنْ

إذا أخْصَبَتْ بِنَداهُ البِلادُ فما شاءتِ السُّحْبُ فَلْتَفْعَلَنْ

فالبيت الأول فيه تجزئة وتقابل في البنية قصد إليها قصدًا،فالممدوح منيع في حيٍّ بين قومه،علم على نار،ذو مال كثير،وخير وفير.لكن الخفاجي تجرأ في البيت الثاني فطرق معنى لا يطرقه إلا شيعي أو من يميل إلى التشيع.[٢] ولنتأمل دلالة النون والغنة وتكرار(حن) في البيتين:

وأهديْتُ من زفراتِ الحنين إليكَ وما كلُّ مَنْ حَنَّ حَنْ

شوارد في كل صدرٍ لها مُناخٌ وفي كلِّ سمعٍ سَنَنْ

وله مدائح في ناصر الدولة أبي علي ابن ناصر الدولة الحسين بن عبدالله،يشكر له على جميل فعله معه عند أهله، ضمن ذكره وقعة جرت له بناحية الصعيد مع العبيد،استظهروا عليه فيها وكبسوا عسكره ليلًا لخيانة من كان معه من العرب، وهو يصوغ ذلك في مفارقة يظهر فيها خوض ممدوحه

١ الخفاجي، **الديوان**، ص٢٣٤.

[٢] رغم مبالغات المتنبي إلا أنه اضطر إلى التلطيف في مدح سيف الدولة بقوله: جاوزت مقدار الشجاعة والنُّهى إلى قول قومٍ أنت بالغيب عالم.

الحرب التي لم يواته الحظ فيها بالنصر معتذرًا إليه بأن لا عار يلحقه،إذ لا مفر من القدَر،يقول:لئن آلمك الدهر مرة فكثيرًا ما سرَّكَ بانتصارات أحرزتها،وبعد الانكسار انتصار،وبعد الظلام فجر ونهار،ولن يحجب الكسوف حقيقة الشمس،وإنما يُخَيَّل إلى الناظر حجبها،فأنت الشمس،ولم يصبك كسوف بما حدث،فلا تأبه له،ولا عار على الذابِّ أن يُهزمَ إذا ما أسلمه أعوانه وخذلوه.يقول:[1] (البسيط)

السيفُ مُنتَقِمٌ والجَدُّ معتذِرٌ   وما عليكَ إذا لم يُسْعِدِ القَدَرُ

وإنْ دَجَتْ لَيْلَةٌ في الدَّهرِ واحدَةٌ   فَطَالَمَا أَشْرَقَتْ أَيَّامُهُ الأُخَرُ

وما شَكَونَا ظلامًا منْ غياهبِها   حتى تَطَلَّعَ في أثْنائِهِ القَمَرُ

ولا يَنالُ كُسُوفُ الشَّمْسِ طَلْعَتَهَا   وإنَّما هُوَ فيما يَزْعُمُ البَصَرُ

وهل على البطلِ الحامِي حقيقَتَهُ   عارٌ إذا جَبُنَ الأعوانُ أو غَدَرُوا

أما الكِرامُ فقد أبلى وَفاؤهُمُ   على البُحَيْرَةِ ما لَمْ يُبْلِهِ الظَّفَرُ

ما ضَرَّهُمْ والعوالي في نفوسِهِمُ   تَعْفو الكُلومُ وتبقى هذه السِّيَرُ

يا ناصرَ الدولة المَشْهورَ موقِفُهُ   في نصرِهَا وضِرامُ الحرْبِ يستعرُ

أنتم صَوارِمُهَا،والبِيضُ نائِيَةٌ   وَشُهْبُهَا وَظَلَامُ الْخَطْبِ مُعْتَكِرُ

وحَامِلُو الرَّايَةِ البيضَاءِ ما بَرِحَتْ   على رِماحِكُمُ تَعْلُو وَتَنْتَشِرُ

كُنْتُمْ بِصِفِّينَ أنصارَ (الوَصِيِّ) وقدْ   دعا سِواكُمْ فما لَبَّوْا ولا نَصَرُوا

فهْيَ الخِلافَةُ ما زالتْ منابرُهَا   إلى سيوفكُمْ في الرَّوْعِ تفتَقِرُ

هلْ تشْكُرُ الْعَرَبُ النُّعْمَى التي طَرَقَتْ   أمْ لَيْسَ يَنْفَعُ فيها كُلُّ ما شَكَرُوا

---

١ الخفاجي، **الديوان**، ص٧٨.

والممدوح موصوف بالعطاء في سنوات القحط،وبالشجاعة ونباهة الذكر في الحرب،وقصائده من معجزاته،ولو لم يكن السابق إلى بدائعها لشبهها قوم بخير ما سحروا به الناس.ولا يخلو البيت من تعقيد في التركيب والمعنى.يقول:[١]

يا واهبًا وغوادِي المُزنِ باخلةٌ وصاعدًا وعوالي الشُّهْبِ تنْحَدِرُ

أما القوافي فقدْ جاءَتْكَ سابقَةً كما تَضَوَّعَ قبلَ الدِّيمةِ الزَّهَرُ

منظومةٌ فإذا فاه الرواةُ بها ظَنَنْتَ أنَّ نُجومَ الليلِ تَنْتَثِرُ

منْ مُعْجِزاتي التي لولا بَدائعُهَا في الشِّعرِ شَبَّهَ قَوْمٌ بَعْضَ ما سَحِروا

تُثْني عليْكُمْ وَتُبْدي عيْبَ غَيْرِكُمُ فقَدْ هَجَوْتُ بِهَا قَوْمًا وَمَا شَعَروا

إن كثيرًا من مدائح ابن سنان ومرثياته تنهض على هذا النسق من المعادلة المقدَّرة بين وجهين يتفوق كل منهما بما ليس في الآخر لتبرز المفارقة والتفرد،فهذا مجد السلطان وذاك مجد القوافي وفي كليهما يكون الانجذاب ومن خلالهما يبدو التفوق والتفرد.

التقابل التكاملي:

وفيه تتجلى العلاقة النموذجية بين المادح والممدوح،فكلما كان الآخر(أ) فيها موجبًا مع الآخر(ب) أو العكس،تكون الصورة إيجابية،فتستدعي النظير،وهي صورة تفرض على الشاعر إحساسًا بالتدني لتتم علاقة طرفي الصورة على أكمل وجه من التكافؤ،لا يستغني أحدهما عن الآخر،ولا يصلح إلا به.يقول:[٢]

أتاكَ رائدُ قَوْمٍ ليسَ عِنْدَهُمُ على الحقيقةِ لا ماءٌ ولا شَجَرُ

يلوحُ ذِكْرُكَ في داجي همومِهِمُ كما يلوحُ لِعَيْنِ الساهِرِ السَّحَرُ

فاسْتَجْلِهَا غُرَّةَ الغَوَّاصِ أخْرَجَهَا مِن بَعْدِ ما غَمَرَتْهُ دونَهَا الفِكَرُ

---

[١] الخفاجي، **الديوان**، ص٨١.

[٢] الخفاجي، **الديوان**، ص٨١.

ما تَشْتَكي غُرْبَةَ المَثْوَى وَرُفْقَتَهَا أَفْعَالُكَ الشُّهْبُ أو أخلاقُكَ الغُرَرُ

واسمعْ أبُثُّكَ أخباري فإنَّ لها شرْحًا وإن كنتُ أرويهِ وأخْتَصِرُ

جادتْ لِقَوْمِي سَحابٌ مِنْكَ هاطِلَةٌ ما غُيِّبَتْ مِنَّةٌ منها وقد حَضرُوا

ونلحظ أن ثمة دلالات سلبية تعترضنا ليس في مواقف الهجاء فحسب بل أحيانًا في نسق بعض الأشعار التي يختلط فيها المديح بعاطفة مشبوبة ظاهرة،وتتراوح تحولات الأسلوب بين المدح والغزل،وبين تصعيد مكانة الممدوح من حيث مكانته المستحقة للفضل بما حازته نفسه من مناقب ومكارم،وتصوير مكانه في قلب المادح من حيث هو مستحق للحب بذاته،ونلحظ الازدواج بين المادح والممدوح،هذا بالشعر وذاك بالفضل،وبهما يظل الحبل متصلًا،مما يضفي على الظاهرة ديمومةً،ويجعلها قابلة للتكرار لتكون ملمحًا بارزًا في مدائحه،مع فروق أدائية فيها بحيث يتسم التقابل التكاملي بالجدة مع كل أنموذج.

ولئن جادت لقومه سحاب هاطلة من ممدوحه فمنه الجود،ومن مادحه الحمد والشكر،وهو تقابل زوده بالدلالة الإضافية حيث أصبح جمال القول مرهونًا بأفضلية من يقال فيه تمامًا،فإننا نجد تلك الدلالة الإضافية تكتسب طابعًا أدائيًّا مختلفًا في الصورة وقريبًا منه في المعنى حيث يتوجه الشاعر بمديحه إلى الحسن بن ملهم فيقول:[١] (الكامل)

يا جامعَ الحسناتِ إن غرائبي تُهْدَى وليسَ سوى الودادِ صَدَاقُ

لو أُنْصِفَتْ زُفَّتْ إلى خُطَّابِهَا والبدرُ تَاجٌ والنُّجومُ نِطاقُ

لم تَعْتَرِضْهَا بالحِجَابِ نَقِيصَةٌ ما كُلُّ ما سَتَرَ البُدورَ مَحَاقُ

نلحظ كيف يجود الشعر كلما اقترن بجود القيمة التي يمثلها النموذج الممدوح،حتى لكأنه يشعر من وجهين،من حيث هو،ومن حيث إن هذه القيمة موضوعٌ له،ويبقى تشوق الجمال لرائيه مقيدًا بجمال النموذج الذي يُجتلى من خلاله.

النمط الأخير من تقابلات البنية:

[١] الخفاجي، **الديوان**، ص١٥٦.

وهو النمط الذي نرى فيه تجليات العلاقة بين طرفين إيجابًا وسلبًا،في مفاضلة متتالية،ومقابلة جهيرة بين الأضداد،حتى يختم قصيدته ويخلص إلى نهاية مطافه،وهو في كل ذلك لا يكاد يتهيأ للحديث عن نفسه حتى يشير إلى الطرف الآخر تصريحًا أو تلميحًا،لكنه يتبنى صفات الكمال حيث النموذج المنشود،يقول:[1] (الكامل)

أَعْرَضْتُ عن ذلِّ الطِّلابِ ورُبَّمَا وجَدَ المُريحُ وأَخْفَقَ المَكْدودُ

وَسَكَنْتُ في ظِلِّ النزاهَةِ فلْيَصُنْ مالَ البَخيلِ رِتاجُهُ المَسْدودُ

وإذا وَجَدْتَ العَيْشَ يُعْقِبُ صَفْوَهُ كَدَرًا فإنَّ شَقِيَّهُ لَسَعيدُ

العُمْرُ حُلْمٌ،والليالي قُلَّبٌ والبُخْلُ فَقْرٌ،والثناءُ خلودُ

فما إن ينزع عن نفسه تلك الصفة حتى يخلعها على آخرين،ويمضي في إذكاء هذا التقابل بينه -أي الشاعر- وبين من حوله في دنيا الناس،فالحياة كلما زاد كدرها ساد أشقياؤها،ثم يختزل المشهد كله وما فيه من متناقضات ومفاضلات فالعمر حلم،والليالي متقلبة،والبخل فقر،والثناء خلود،وقد جمع إلى ضمير المتكلم ما يستأثر لذاته بالصورة الإيجابية، وإلى ضمير المفرد الغائب الصورة السلبية.وكل هذه الدلالات والصور تشبه التداعيات الحِكْمِيَّة الموجّهة،تكشف عنها صراحة العبارة،ووضوح التركيب الذي يفصحه ملفوظ البيت الأخير في تقابل بنيوي موجز.

هذه لمحات خاطفة تومئ إلى بعض تقابلات البنية وتوازن زوايا الرؤية،يمكن تأملها والقياس عليها،وهي تشير إلى أن ظواهر التقابل والازدواج قد فرضت نفسها في شعر الخفاجي حتى على أدق مكونات البنية الشعرية.

ثانيًا: تحولات الأسلوب:

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن في تحول الأسلوب هو اللغة،ويقصد بها هنا مادتها الخام وطبيعتها الأولية،وهو ما عناه والتر هيلتون بقوله:"اللغة في حد ذاتها تشبه الماء، باردة ولا طعم لها"[2] كونها لم

١ الخفاجي، **الديوان**، ص٦٧.

[2] G.W.Turner,stylistics,p.227

تتشكل بعدُ في نسق تعبيري ذي نظام وأسلوب ووظيفة خاصة،حتى إذا ما استعملت على نحو ما في نظام قولي مغاير اكتسى العمل أبنية لفظية ودلالات معنوية،وإيحاءات نفسية،فيصبح للنظام اللغوي الجديد من السمات والخصائص الفارقة ما يحيل البارد دافئًا،وعديم الطعم ذا مذاقٍ متميزٍ.

والأسلوب في الشعر-مثل أي جنس أدبي- يضع المبدع أمام جملة اختيارات واحتمالات،وعليه أن ينتقي أكثر الاحتمالات دقة،وأقربها إلى طبيعة السياق وبنية العمل،وذلك -بالطبع- بعد تجاوز الصحة اللغوية كبدهية ومسلمة أولى،ثم الارتقاء إلى مستوى أعلى حيث الجمال الذي يتطلبه العمل الأدبي،وهو مناط عمل دارس الأدب الذي يقفنا على سر اختيار المبدع،وطبيعته،ووظيفته في السياق.

إن اللغة الشعرية تختلف وتتعدد بتعدد وظائفها،فالأمر يعود إلى وظيفة العمل حتى داخل أضرب الجنس الأدبي الواحد،فالشعر الغنائي له أسلوب وظيفي يختلف عن الشعر التمثيلي والمسرحي،بل إن الناحية الوظيفية للأغراض الشعرية داخل الضرب الواحد تختلف عن بعضها،فالمديح غير الهجاء،والهجاء غير الرثاء،وكل ذلك يختلف عن الغزل،فإذا كان ثمة تحول في الأسلوب فإن ذلك معزو إلى ازدواج الوظيفة بغيرها من الوظائف.[١]

وبناء على ما سبق من تفسير موجز لطبيعة العلاقة بين الأسلوب ووظيفته يمكننا إدراك سر التحولات في عدد من نماذج شعر ابن سنان الخفاجي.فمن التحول الأسلوبي أنه حين يمضي الشاعر بنظمه على النسق المدحي المعهود فإننا نجد أسلوبا نمطيا مألوفا يمدح به أبا سلامة محمد بن نصر بن صالح بن مرداس، يقول:[٢] (المتقارب)

عَلَوتَ فخُيِّلتُ أن النُّجو   مَ من نور وَجْهِكَ فيها السَّنَا

وَجُدْتَ فأَعْلَمْتَ أن الغَمَا   مَ يشْكُو إلى راحَتَيْكَ الصَّدَى

مَدَحْتُكَ أَخْطُبُ منكَ الوِدادَ   إذا حاولَ القومُ منكَ الغِنَى

[١] اليزابيث، درو، **الشعر،كيف نفهمه ونتذوقه**، ترجمة : محمد إبراهيم الشوش، (بيروت: لاط، ١٩٦١م)، ص٧٦.

[٢] الخفاجي، **الديوان**، ص٢٢٧.

ولِي في فَخَارِكُمُ شُعبَةٌ وفي الأفْقِ بدرُ الدُّجَا والسُّهَا

إذا عَامِرٌ فرَعَتْ في العُلا ولم يبقَ من فوقِهَا مُرْتَقَى

عَلِقْتَ بأطرافِ ذاكَ النِّجارِ وَحَلَّتْ بِعَادي ذاكَ اليَنَا

بِعشْرِينَ أنفقْتَها في الصُّدودِ وَجُدْتَ بها في زمانِ النَّوَى

وإني علَى شغفِي بالقَرِيضِ لأَذْخُرهُ عن جميعِ الورَى

ولكنَّ حُبَّكَ نادَى به ولم يزلْ المرءُ طوعَ الهَوَى

وقد جلَّ قدرُكَ عن نظمِهِ ولكنها سنةٌ تُقتَفَى

لكنه يتحول عن أسلوبه الأول إلى أسلوب مغاير في ذات الممدوح في نص آخر يمدحه فيه،يعبر عن صلة الشاعر بممدوحه وقد بلغت علاقتهما مبلغًا من توأمة الروح ومحض الود فتنزهت عن بواعث الرغب والرهب التي تحكم المديح التقليدي،فاستعار بعض أنماط الصياغة الغزلية في النص السابق لينفذ من خلالها إلى مستوى أعلى يوحي بالتكافؤ والندية بين الطرفين في النص الثاني،فلا سيد ولا مسود،ولا راجح ولا مرجوح،ولا أدنى ولا أعلى،ولنتأمل قوله وهو يمدح أبا سلامة محمد بن نصر بن صالح،سنة ثلاث وستين وأربعمائة،يقول[١]: (الكامل)

فَنَدَىً فحسبُكَ أن مثلِي شاكرٌ وغِنىً فحَسبي أن مثلَكَ مُنْعِمُ

لا تَحْفِلَنَّ إذا بقيتُ بِنَاطِقٍ غيري فليس مع الفُراتِ تيمُّمُ

ودَعِ الكلامَ لمن يسيرُ ثناؤه والريحُ حسرى والكواكبُ نُوَّمُ

قد كان قبلك واهبونَ وَفَاتَهُمْ مَدْحِي فماتوا والمواهبُ مَعْهُمُ

لم يبقَ بعدَهُمُ حديثٌ سَائرٌ فيها ولا حَادٍ بِهَا يَتَرَنَّمُ

لا يدَّعي الفصحاءُ فيكَ غريبةً والبيضُ تَنثُرُ،والأسِنَّةُ تَنْظِمُ

١ الخفاجي، **الديوان**، ص١٩٠.

إنْ أَحْسَنُوا عنكَ الثَّناءَ فإنها نَطَقَتْ بِمَدْحِكَ قبلَ أنْ يَتَكَلَّموا

اغمرني بنداك،وأغنني بغناك فحسبك أن مثلي شاكر،وحسبي أن مثلك منعم،وهو أسلوب يصرخ بالنِّدِّيَّة،ولا يخفى ما فيه من تطاول على الممدوح،يوجهه إليه مباشرة،هكذا دون أقنعة،ولايقنع به،بل يمعن في الندية فيلقي بنهي في معنى الأمر،فينهاه أن لا يحفل بشاعر سواه،فإذا حضر حرُمَ إنشاد أحد إلا إياه.[1]،وما أمارة علو مقام شعره إلا جريانه على ألسنة السمار في الليالي الهادئة.هكذا يمضي الخفاجي محتفيًا بشعره ليرسخ الندية بموازنة شعره وشعر غيره فيعرض بمعاصريه من الشعراء كابن حيوس وابن أبي حصينة اللذين استوليا على المرداسيين،مخاطبًا ممدوحه بأن من كانوا قبلك أمراء واهبون لكن فاتهم مدحي،فلم يخلِّدْ شعرُ غيري ذكرَهُم،وماتوا فماتت مواهبهم معهم.

والنهي في هذا المقام أقرب إلى طبيعة الشعر العربي وعادة الشعراء،ويعضد ذلك الشرط في البيت السابع (إن أحسنوا عنك الثناء) فالبيض تنثر الكلام في إشارة إلى شجاعة الممدوح وبأسه،والأسنة تخترق أجساد الأعداء بقصائد تنظم في بأس الممدوح،فيخاطبه لئن ألهمتَ الفصحاء الغريب من القول،فما زادوا على أن رددوا ما نثر سلاحك،وما نظم في ساحات الوغى قتالك،فلا دعوى لهم بمدحك.هكذا بدا الطرفان مقترنان طولًا وحجمًا، هذا تفوق بالشاعرية وذاك تميز بالسلطان،فلا سبيل إلى المقاييس المعهودة في العلاقة المدحية "مدح"و"عطاء"،ولا سبيل لنا إلى العجب من التكافؤ وتحول الأسلوب في المديح سواء في الندية للممدوح أم في الاستطالة على الشعراء الذين جمعه الزمان بهم فغدوا قرناءَ صنعةٍ متلاحين،وليس شعره فوق شعرهم فحسب،فقد أربى عليهم بحقيقة الشاعرية وجوهرها.ولا غرو بعد هذا أن يروق البيت السادس والسابع ابنَ الصيرفي ليوردهما في الأفضليات شاهدًا على مليح التورية،وجميل التعريض.

ولكن ابن سنان أمعن في تحول الأسلوب من المدح إلى العتاب إلى إيماءات ذم حتى بلغ به أن صرح بالهجاء وبالغ في الذم،وهذا ليس غريبًا على الصنعة الشعرية بعامة،وليس غريبًا بالنسبة إلى ابن

---

[1] وهو شبيه بما يقوله المتنبي لسيف الدولة:

وَدَعْ كُلَّ صَوْتٍ غيرَ صوتي فإنَّني أنا الصائحُ المحْكِيُّ والآخرُ الصَّدَى

سنان بخاصة"فبعض عبارات الاستحسان يمكن تحويرها-كما يقول آرثر بولارد-بشكل رفيق لتشير إلى بعض العيوب".[١]

ونجد التحول ماثلًا في شعر ابن سنان في هذا المشهد الذي يجمع بينه وبين الأمير أبي الحسن علي بن منقذ،الذي كتب إليه يعبر عن شوقه له فرد عليه بما اعتراه من الوحشة ولواعج الشوق وبعد الديار، فقال: [٢] (الطويل)

أبا حَسَنٍ لو قلْتُ في ذِكْرِ وَحْشَتِي لِبُعْدِكَ شِعْرًا كانَ يُعْرِبُ عن أُنْسِي

أبَى ذاك إني مُذْ رَحَلْتُ بِخاطِرٍ كَليلٍ وَقَلْبٍ بِالْجَوى عازِبِ الحِسّ

أَطالتْ عَلَيَّ اللَّيْلَ سُودُ هُمومِهِ كأنّي خَلَفْتُ السُّرورَ مَعَ الشَّمْسِ

فَهَلْ أَنْتَ مَمَّنْ يَدَّعي مَا ادَّعَيْتُهُ وَقَدْ صِرْتُ بَعْدَ البَيْنِ أَفْصَحُ مِنْ قُسّ

وجاء كلامٌ مِنْكَ دَلَّ صِقَالُهُ وَصِدْقُ مَعانِيهِ على جَذَلِ النَّفْسِ

فأيْنَ غَرَامٌ يَعْقِلُ الفِكْرَ بَعْضُهُ وَوَجْدٌ يُعيدُ المسهبينَ مِنَ الخُرْسِ

وهَيْهاتَ لو كانتْ جفونُكَ أطْلَقَتْ مَدَامِعَهَا أَلْفَيْتَ ذِهْنَكَ في حَبْسِ

وَأُجْبِلْتَ حتى صِرْتَ مِثْلي فإنَّني بِبُعْدِكَ قَدْ لاقَيْتُ ضَرْبًا من المَسّ

فَلَمْ تَجْتَمِعْ لي أحرُفٌ في صحيفةٍ كأنَّ الدُّجا نَفْسي وَشَمْسُ الضُّحى طِرْسي

فعبر عن شوقه إلى ممدوحه بندائه (أبا حسن)وبضمير المخاطَب (بُعْدِكَ،أنتَ، منكَ،جفونكَ،ألفيتَ،ذهنكَ، أُجْبِلْتَ،صرتَ) وتكرار(بُعدِكَ)،ثم من المبالغة إلى المقابلة التي اتضحت في التوازي-والتوازي يفرض المباينة- بين هموم ناء بها طوال ليل بهيم،وسرور مخلف وعده في ضحى النهار،ثم بين حالة الشاعر من الجوى وما لاقاه بعد البين من وجدٍ أضر به حتى لكأنه قد أصابه

١ آرثر، بولارد، **الهجاء**، ترجمة: عبدالواحد لؤلؤة، (بغداد، لاط، ١٩٧٩م)، ص٣٣.

٢ الخفاجي، **الديوان**، ص١٢٥.

المس فلم يستطع أن يجمع عليه شتاته وما تبعثر من نفسه،وحالة صاحبه التي يتنبأ بأن تكون كحالته،مما تسرب إلى نفسه من صدق معاني كلامه.

كل هذا نراه ولا نغفله بل نجمع إليه مشهدًا آخر كأنه امتداد لصورة مغايرة مع ذات الممدوح يبدو فيها التحول في الأسلوب في قصيدة أخرى هي رد على رسالة أرسلها إليه الأمير أيضًا،قال ابن سنان:(الطويل)

على أيِّ حالٍ فيكَ أعجَبُ لِلْغَدْرِ وما أنتَ إلا واحدٌ من بني الدهْرِ

وَذَرْني فما أعدَدْتُ بعدكَ ساعدِي مُعيني ولا صدْري أمينًا على سِرّي

ولكنْ شَجَاني أَنَّ وُدَّكَ ضاعَ منْ يدي وقدْ أنفقْتُ في كسْبهِ عُمْري

فلو عَلِقَتْ نفسي بِغَيْرِكَ لم تَكُنْ تُؤَمِّلُهُ إلا لِيَشْفَعَ في الحشْرِ

عَهِدْتُكَ مِطْوَاف الهوَى كُلَّ ليلَةٍ تَرُوحُ إلى وَصْلٍ وَتَغْدو على هَجْرِ

إذا أَحْكَمَتْ فيكَ العهودُ زِمامَها فذلكَ أدنى ما تكونُ إلى الغدْرِ

رِضاكَ على سُخْطٍ،وَصَفْوُكَ في قذىً وَحُبُّكَ في بُغْضٍ،وَحِلْمُكَ عنْ غَمْرِ

ووجهٌ يخالُ البِشْرَ فيه عن الرضى وما كُلُّ ضَوْءٍ لاح مِنْ وَضَحِ الفَجْرِ

والمقطع السابق من القصيدة فيه هجاء،أما اللاحق ففيه طول عتاب،وقلة إعتاب-والإعتاب يعني إزالة مسببات العتاب-والعتاب صريح،والهجاء لاذع،يبتدره بتساؤل يهدم به الحواجز.

فما لكَ تَرْميني بِعَتْبٍ جَهِلْتُهُ فلم أرَ فيهِ وَجْهَ ذَنْبي ولا عُذري

وكيف أضَلَّتْني الهمومُ وَطَوَّحَتْ بِلُبي حتى صِرْتُ أَجْني ولا أدري

طَوَيْتُ على غِلٍّ ضميرَكَ بَعْدَ ما تَوَهَّمْتُ أنَّ السِّرَّ عندَكِ كالجَهْرِ

فما أعربتْ عنكَ الجفونُ بنظْرَةٍ إذا بَثَّتِ الأحقادُ بالنَّظَرِ الشَّزْرِ

تَغِلُّ على العتْبِ بينَ دلائلِ الصَّفاءِ وتجلو الحِقْدَ في رَوْنَقِ البِشْرِ

لكنه يصل إلى قمة العتاب بالتكرار المتمثل في صيغة(أي) بقوله:

فأيُّ خليلٍ بالتَّجَنِّي حَمَلْتُهُ على الخُطَّة الشنعاءِ والمَرْكَبِ الوَعْرِ

وأيُّ حُسامٍ فَلَّ رَأْيُكَ حَدَّهُ وَقَدْ كانَ يَفْري والقَواضِبُ لا تَفْري

فلو لم أر البُقيا أَطَعْتُ حَفيظَتِي عليكَ ولكِنْ ليْسَ قَلْبُكَ في صدْري

لكن بقية مقاطع القصيدة يبدو فيه الأسلوب أشد مغايرة حيث أضاف إليه ابن سنان أدوات فاستعملها في غير ما عهد استعمالها فيه لتؤدي وظائف في البناء الجديد،وهي أدوات مستمدة من معجم الغزل المعروف لإعادة توظيفها لتكون ضمن سياق المديح والعتاب،فجمع الشاعر هذا وذاك في قصيدة واحدة،أوردناها برهنة على تحول الأسلوب.

غَضِبتُ على جَدْواكَ نَفْسًا أبيَّةً فصارَ غِنائِي أوضحُ من فَقْري

وعلَّمْتني بذلَ النوالِ توكُّلًا عليكَ كما جاد السحابُ من البحرِ

فإن كان إدلائي عليكَ جنايةً فإنَّكَ أهلٌ للتعمدِ والغفْرِ

ولسْتُ بعيدًا من رضاكَ وبيننا مواثقُ تُلْغي في وسائِلِهَا وِزْري

لا سبيل لنا إلى إيراد القصيدة كاملة،لكنا سنشير إلى بعض موادها الغزلية العتبية الواردة فيها وإلى نسبة ترددها:هوى(مرتان) -صدر(ثلاث مرات)-سر(مرتان)-يَسري(مرتان)-علقَ(مرتان)-رضا(خمس مرات)-نمَّ(مرتان)-خيال(مرتان)-لب وقلب(ثلاث مرات)عهد(مرتان)-وفاءومواثيق(ثلاث مرات)غدر(مرتان)-عتب(مرتان)-ذنب(مرة واحدة)أجني جناية(ثلاث مرات)-عذر(مرة واحدة)حب(مرتان)بغض(مرة واحدة) –غل(ثلاث مرات)-حقد(مرتان)-حسد(مرتان)-غفر ومنة(مرتان)-نوال(مرتان)-سحائب(أربع مرات)-جاد(ثلاث مرات)-فقر وخصاصة(ثلاث مرات)-شكر وثناء(ثلاث مرات)

وقد ألَّف الشاعر بينها فألفينا تحولًا في أسلوبه عن النسق السابق المعهود من جهتين: في مخاطبة ممدوحه عن القصيدة الأولى. وفي النسق الغزلي الهجائي المدحي العتبي الذي حفلت به القصيدة الثانية لتجلو صورة صديق يتأرجح موقفه بين الاعتداد بالذات واليأس والرجاء،ولئن ابتدره بأسلوب هو أقرب إلى اللامبالاة(وما أنت إلا واحد من بني الدهر)وقد رفعت بينه وبين من يخاطبه تلك الحجب المادية المألوفة،فإنه يحفظ لمخاطبه كريم صنائعه وسحائب معروفه التي ناء بها ظهره،فقد طوقه بجميل يعجز عن شكره أبد الدهر،لكن التأرجح ظل يلازمه،حتى أُسدِلَ بينه وبين أمانيه ستار معنوي كثيف،يجعل الشاعر في حال من التحرج وإن كان يبدي تجلدًا وتماسكًا.إن الشاعر يقنع بالقليل ويرضى من أعباء المودة ما يقيم أود النفس،خشية أن يكون في الإكثار منها مظنة الإثقال.

وقبلكَ ما عرَّضْتُ نفسي لنائلٍ يُعَدُّ ولا رُمْتُ الرَّواءَ من القَطْرِ

ولا كنتُ إلا راضِيًا بِقناعَةٍ أعيشُ بها بين الخصاصةِ والْيُسْرِ

الخاتمة

في أعطاف الأبيات تنبث هنا وهناك بعض الإشارات التي تكاد تميل بالسياق وتصرفه عن وجهه الغزلي (ولكن حظي من سحابك شيمة)،(ولازلتَ أحلى في الجفون من الكرى)،(وحبكَ أحلى في القلوب) مع تكرار (أحلى)في شطري البيت مع ما يفيده أفعل التفضيل من المفاضلة بين أمرين،ودلالة (أحلى) بمد الصوت في الألف المقصورة،حرصًا منه على إبقاء الود ودوام الوصال رغم كثرة الحساد،وإقرارًا بقيمة الإعطاء على ما فيه من الإعسار.

ولكنَّ حَظِّي من سحابِكَ شِيمَةٌ تُكَثِّر حُسَّادي وترفعُ من قَدْري

فذاكَ كريمٌ جادَ من فضْلِ مالِهِ فإنَّكَ ما أعطيتَ إلا على عُسْرِ

لا تفسيرَ لذلك كله سوى تحول الأسلوب وتماوجه بين الغزل والمدح والهجاء والعتاب في دقة وإحكام تجاه وظيفة جديدة،مما يفرض ثراء الدلالة وتعدد مستوياتها.فالنموذج المدحي هنا قطب تتحرك في مداره ذات الشاعر إيجابًا وسلبًا،نرى ذلك على الرغم من أن الصور المدحية التقليدية تسود،والشاعر بين الفينة والأخرى إليها يعود،فيَظهَر العمل الشعري وكأنه ينهض بمعادلة دقيقة

بين تحول الأسلوب حين يكون المقام مقام رصد لعلاقة الشاعر بممدوحه،وتصحيح مساره بأدوات المدح التقليدي حين يكون المقام مقام رصد لهذا الممدوح من حيث هو.إن هذا المنحى المدحي التقليدي هو ما تعود إليه القصيدة في ختامها،لكنها متشحة بغلالة غزلية رقيقة،نضَّاحة بغير قليل من القناعة والرضا وتمام التسليم.

تلك بعض خواطر حول شعر ابن سنان في تقابل البنية وتحول الأسلوب،تحكي صورة مما عقده على ممدوحه من آمال ولعل كثيرا من الخواطر راودت الشاعر تجاه ممدوحيه،ولايزال تعاطيها يكشف الغطاء عن تعلق الوجود الشعري به والدوران حوله،ولا نغفل عن القول بأن تردد الدوائر التصويرية وتحول الأساليب لا يعكس تناقضا في علاقات الشاعر ونفسيته،أو اضطرابا في مواقفه من ممدوحيه بقدر ما يعكس تنوعًا وثراء في اللغة وتعددًا في مستوياتها،وديمومة في الرؤية الإبداعية وتكاملًا في زواياها.

التراكيب الإعلامية في النحو الوظيفي عند أحمد المتوكل: دراسة تحليلية

منير الدين الرياضي بن صلاح الدين

طالب دكتوراه، قسم اللغة العربية،كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

الملخص

الإعلامية (Informativity) عنصر تواصلي يرتبط بـ"المتوقع"[1] من النص (Texuality) وهي معيار يدرس مدى تفاعل المتلقي مع الأنماط الأساسية، المتوقعة من عناصر النص.[2] وهي مصطلح يستعمل للدلالة على ما يجده مستقبلو النص في عرضه من جدة وعدم التوقع.[3]

وتُعد الإعلامية – حسب تحديد دى بوجراند ودريسلر لها - إحدى المعايير السبعة للنصية، ويعني موضوعها بوقائع النص المعروض في مقام عدم التوقع، أو ما ما يقابل المجهول من المعلومات.[4] يعتني بالكيفية التي يجري به إبلاغ محتوى النص وعرضه للمتلقي.[5] ولما كان إيصال المعلومات هو الأساس الذي يهدف إليه النص، فالإعلامية تجعله قابلا لتفاعل اللغة والعقل،والمجتمع[6] إذ هي أحد عناصر علم لغة النص وهي المعروفة بالإبلاغية (Informatability).

المقدمة

قد ساهم كثير من علماء اللغة الحديث في تعريفات مناسبة لنظرية الإعلامية، وتعترف هذه التعريفات كلها بكون الاعلامية عنصرًا يتجلى الوقائع النصية احتمالا لورودها وتوقعها.

---

[1] عمارية، حنان إسماعيل، **التركيب الاعلامية في اللغة العربية**، ط١، (عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م)، ص٣٣.

[2] إبراهيم، محمد عبد الرحمن ، **أبعاد الاعلامية وأثرها في تلقي النص**، ط١، (ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية ٢٠١٠م)، ص ١٧.

[3] محمد، عزة شبل، **علم لغة النص النظرية والتطبيق**، (القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠٠٧م)، ص ٦٧.

[4] المرجع نفسه.

[5] المرجع نفسه.

[6] المرجع السابق.

يجدر بنا الإنتباه إلى تباين مشارب الباحثين عند تعريب هذا المصطلح، حيث إن المحدثين الغربيين أطلقوا عليه عدة مصطلحات منها: الإخبار[١]، والإخبارية[٢]، والإعلام[٣]، والإعلامية، والإبلاغ، والإبلاغية،كما ألقى عليه اللغوييون العرب القدامى مصطلحات من قبيل: العناية، والإهتمام، والتوكيد والتنبيه، واتفق الفريقين على استعمال بعض مصطلحات، مثل الزحلفة، والتتبة، والتوليد، والتحويل، والبنيتين السطحية والعميقة، وغيرها، لكن يُرجح مصطلح "الإعلامية"

تحمل هذه المصطلحات كلها نفس المعنى، ولم يقع بين نظريتي اللغويين القدامى والمحدثين أي انفصال إلا أن دراسة المحدثين كانت أقرب إلى جوهر الإعلامية لإحتياطها للوظيفة التداولية، والتحليلات الدلالية للتقدديم والتأخير. لكون الكلمة معنية بتوزيع المعلومات في النص إلى حدٍّ يجذب اهتمام المتلقي.[٤]

نشأة الإعلامية

نشأت الإعلامية في سياق التحول من نحو الجملة إلى علم لغة النص في العقدين الأخرين من القرن العشرين، تطورٌ أصبحت به مشكلات التحليل النصي وأهدافه الموزوعة على العلوم المختلفة موضوعًا لدراسة متكاملة جديدة عبر تخصصية، تتصدى لمشكلة تحليل النص وأهدافه. "Interdisciplinaire" وأصبحت أحد المعايير التي تتحقق بها كينونة النص [٥]

ومن هذا المنطلق تغيرت مهمة النص إلى وصف العلاقات الداخلية والخارجية للأدبية النصية، وتتمثل في شرح مظاهر التواصل، واستخدام اللغة، ويطلق على هذا المفهوم الحديث في الإنجليزية "discourse analyses"[٦]. وبالفرنسية "Science du texte" وتُرجمت إلى " علم النص" في اللغة العربية.[٧]وهو (علم لغة النص).

[١] عناني، محمد ، **المصطلحات الأدبية الحديثة: دراسة ومعجم إنجليزي عربي**، ط٢،(القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر، ١٩٩٧م)، ص١١٦.

[٢] بحيري، سعيد حسن، **كتاب علم النص**، (القاهرة: دار غريب: ١٩٩٩م)، م٢، ص١٤٦.

[٣] مصلوح، سعد، **نحو أجرومية للنص الشعري: دراسة في قصيدة الجاهلية**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ت)، ص١٥٤.

[٤] المرجع نفسه.

[٥] محمد، **أبعاد الاعلامية وأثرها في تلقي النص**، ص ١٧.

[٦] فضل، صلاح ، **بلاغة الخطاب وعلم النص**، (الكويت: مطابعة السياسة، ١٩٩٢م)، ص ٢٤٧.

[٧] المرجع نفسه.

وقدَّم فيه زيليج هاريس (في منتصف القرن العشرين) دراستين أصبح بهما أول لساني يتخذ الخطاب حقلا شرعيا للدرس اللساني[١]، في ساحة الدراسات اللغوية. لكن لم توضِّحْ نظريته هذه الأسس التي تصبح بها الجمل مترابطة من الناحية المعنوية داخل بيئة النص. وذهب فان دايك(١٨١٨م – ١٨٩٥م)[٢] إلى أن علم لغة النص يتعلق أساسا بربط قيود الترابطات بين جمل النص وعلاقات الإحالة بين المنطوقات اللغوية والعالم الخارجي.[٣]

لقد بحث كثير من العلماء في الإعلامية قديما وحديثا، فدُرست قديما تحت أبواب التقديم، والتأخير، والإشتغال،و التوكيد، والبدل، والقسم، والتنبيه، كما دُرست حديثًا تحت الجمل الجملية[٤] والبؤرة، والذيل، والمبتدأ. ودرسوها على ثلاثة مستويات؛ منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة. ولكل من هذه المستويات الثلاث أثرٌ في تلقي النص. وتتلاقت الإعلامية مع مذاهب ونظريات الإتصال، والنظريات اللغوية، ومذاهب، والمقولات النقدية.[٥]

الخطاب في النحو الوظيفي

يستعمل مصطلحا "النص" (Text)،والخطاب(Discourse) كمرادفين يتعاقبان، في أدبيات النحو الوظيفي، إلا أن " الخطاب" نال الإختيار والتفضيل على منافسه (النص)، لأنه يوحي أكثر منه. بأن المقصود ليس مجرد سلسلة لفظية تحكمها قوانين اتساق الداخلي(الصوتية والتركيبية والدلالية) بل كل انتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين نيته الداخلية وظروفه المقامية.[٦]

ومن هذه الفكرة نستنبط عبارتين اثنتين هما: "ربط تبعية" و"كل إنتاج لغوي" فالعبارة الأولى تشير إلى أن العلاقة بين بنية الخطاب والظروف المقامية التي ينتج فيها، علاقة متينة حيث لا يتم تحديد هذه البنية إلا وفقا لتلك الظروف المقامية، لأن الوظيفة الأساسية التي تتولد منها باقي الوظائف هي وظيفة التواصل. وكما يستهدف العبارة الثانية إبراز كل تعبير لغوي في النص.

---

[١] المرجع السابق

[٢] هو مترجم الكتاب المقدس، ولد في بلدة كندرهوك في ولاية نيويوك، من أبوين هولانديي الأصل، في الولايات المتحدة الأميريكية. http://www.calam.org/a/١/٣٣١٣/

[٣] بحيري،كتاب علم النص، ص ٣١٧.

[٤] حنان، **التراكيب الاعلامية في اللغة العربية**، ص٣٣ - ٣٥.

[٥] المرجع نفسه، ٣٣

[٦] المتوكل، أحمد، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية المكونات أو التمثيل الصرفي-التركيبي**، (الرباط: دار الأمان، ١٩٩٦)، ص١٠

يفترض سيمون ديك أنه لا بد من مشاركة المتكلم والمخاطب في أي عملية تواصل، وتتم مشاركتهم إما بالمشافهة أو بالمكاتبة. ولا يعني لفظ " المتكلم " وجوب تكلمه في عملية التواصل.

بالرجوع إلى بداية نشأة النحو الوظيفي، نجد أنه نظرية "خطاب" وليس "نظرية الجملة" ويستهدف وصف العبارات اللغوية وخصائصها الصورية بربط هذه العبارات بسياقاتها والأهداف التواصلية التي تستعمل لتأديتها.

إن الوظائف التركيبية، والوظائف التداولية، والوظائف الدلالية، تعتبر مفاهيم أولى(Primitives)، حسب النحو الوطيفي،ويعني هذا أن هذه الوظائف كلها مشتقةٌ من بنيات مركبة معينة.[١] وقد تحدث أحمد المتوكل عن هفهوم هذه الوظائف ففي معظم مؤلفاته.

تعريف البؤرة

البؤرة وظيفة تداولية داخلية.ويشار إلى ما اقترحه سيمون ديك ، كالتعريف السائد في النحو الوظيفي للبؤرة[٢]. أن البؤرة هي الوظيفة التي تُسند إلى المكوّن " الذي يحمل المعلومة الأهم أو الأبرز في موقف تواصلي معيَّنٍ، والتي يعتقد المتكلم أنها أحرى بأن تدرج في مخزون معلومات المخاطب[٣]" ويشير هذا التعريف إلى أن المعلومة البؤرية تنتمي إلى الحيز الذي يشكل الفرق بين مخزون المتكلم ومخزون المخاطب.

ويحلل هذا التعريف الدكتورة سعيدة زيغد " الوظيفة التي تسند إلى المكون الذي يحمل المعلومة الأهم والأكثر بروزا في موقف تواصلي معيَّنٍ، يعتقد المتكلم أنها أحرى بأن تدرج في مخزون معلومات المخاطب، تتعلق بالتغييرات التي ينوي إحداثها في معلومات المخاطب، حيث إن هذه التغييرات التي ينوي المتكلم إحداثَها لا تخرج عن الفارق بين معلوماته ومعلومات المخاطب، وعليه تنتمي البؤرةُ إلى المعلومات غير المشتركة بين المخاطب والمتكلم.[٤]"

وظيفة البؤرة من حيث طبيعتها ومجالها

اقترح سيمون ديك تمييزًا داخل وظيفة البؤرة،[٥] من حيث نوعيتها، بين أنواع ستَّة، وذهب أحمد المتوكل إلى أن الأفضل تلافي تعدد الوظائف (أي تعدد الأنواع داخل نفس الوظيفة) كي يتسنَّى

[١] المتوكل، أحمد، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ط١، (البيضاء: دار الثقافة، ، ١٩٨٦م)، ص ١٠.

[٢] المتوكل، أحمد، **الوظائف التداولية في اللغة العربية**، ط١، (المغرب: دار الثقافة، ١٩٨٥م)، ص ٢٨.

[٣] المتوكل، أحمد، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية**، ص ١١٦.

[٤] سعيدة زيغد، "البؤرة في نظرية النحو الوظيف: قراءة جديدة في تنميط أحمد المتوكل" **مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، العدد (٣١)، ٢٠١٢م، ص ١٣٥.

[٥] المرجع السابق، ص ٢٨.

تحقيق أحد الأهداف الأساسية التي يسعى إليها النحو الوظيفي وهي "الكفاية النمطية"، أوبعبارة أخرى، كي يتسنَّى الوصول إلى وضع "نحو كلِّي"[1] فميَّز بين نوعين من البؤرة: (بؤرة الجديد Focus of New) و (بؤرة المقابلة Focus of Contrast) من حيث طبيعة وظيفة البؤرة، وبين (بؤرة المكون) و (بؤرة الجملة) من حيث مجال (Scope) هذه الوظيفة.

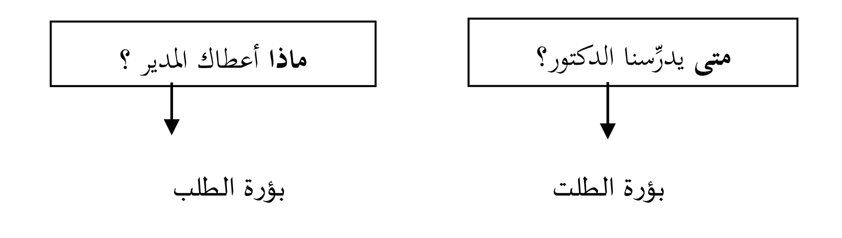
وبما أن البؤرة تهتم بما يراد إبرازه في الجملة، فهذا يتضمن كونها تركيبا إعلاميا، وكما يكون الإعلام في كلمة أو في جملة، كذلك ترد البؤرة في كلمة وتسمى بؤرة مكون جديد، أو بؤرة طلب، أوبؤرة تتميم. أما إذا وردت البؤرة في جملة فهي تسمى بؤرة الجملة.[2]

بؤرة الجديد Focus of New

هي البؤرة المسندة إلى المكون الحامل للمعلومة التي يجهلها المخاطب.(المعلومة التي لا تدخل في القاسم الإخباري المشترك بين المتكلم والمخاطب). ويرى أحمد الموكل ضرورة التمييز داخل بؤرة الجديد بين وظيفتين فرعيتين، هما "بورة الطلب" و"بورة التتميم"[3]

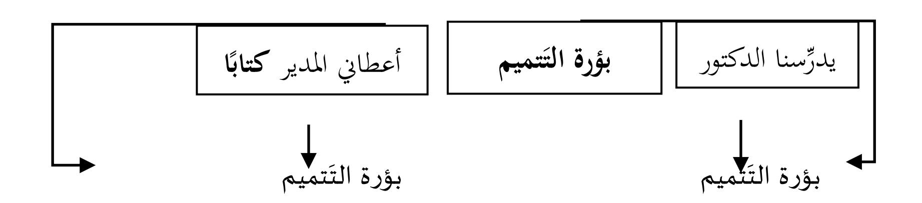
تُسند بؤرة الجديد إلى المكوِّن الحامل للمعلومة التي لا تتوفر في مخزون المتكلم ويطلب من المخاطب أن يُمِدّهُ بها فسمّاه المتوكل:"بؤرة الطلب"[4] أو " بؤرة الأستتمام"[5] وسمّى النوعَ الثاني: "بورة التتميم"[6] لأن المكوِّن المعنى بالأمر يحمل معلومة تُتَمِّمُ مخزون المتكلم.

بؤرة الطلب :وتسند للمكون الحامل للمعلومة التي لا تتوفر في مخزون المتكلم مثل "ماذا" و "متى" في الجملتين الآتيتين.



[1] المرجع نفسه.
[2] حنان، **التراكيب الاعلامية في اللغة العربية**، ص٧٥.
[3] المتوكل، أحمد ، **آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي**، (لرباط: كلية الآداب، ١٩٩٣م)، ص ١٤٧.
[4] المتوكل، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية**، ص ١١٩.
[5] المرجع نفسه.
[6] المرجع نفسه.

بؤرة التتميم: وتسند للمكون الحامل للمعلومة التي لا تتوفر في مخزون المخاطب. مثل "غدًا" أو "لا شيئ" في العبارتين التاليتين باعتبارها جوابًا عن السؤالين السابقين:



بؤرة المقابلة (Focus of Contrast)

النوع الثاني هي البؤرة التي تسند إلى المكون الحامل للمعلومة التي يشك المخاطب في ورودها، أو إلى العنصر الذي يقابل معلومة يجهلها المخاطب.

واقترح أحمد المتوكل[1] رائزين اثنين للتمييز بين بؤرة الجديد والمقابلة، وهما: رائز (سؤال - جواب) لبؤرة الجديد ورائز (التعقيب) لبؤرة المقابلة. فإذا كان الجواب أجوبةً طبيعية للأسئلة المحتوية على اسم استفهام مثل "ماذا أكلتَ اليوم؟" "أكلت خبزًا" فيدخل في بؤرة الجديد (بؤجد). أما التعقيب (لبؤرة المقابلة) فهو إلحاق الجملة باستدراك على العبارة المصدر بها الكلام، وذلك باستخدام النفي (لا) أو حرف الإضراب (بل). فوجود التعقيب يدل على أن في الجملة بورة المقابلة، فهذا يتضمن كونها تركيبا إعلاميا، لأنها موجهة إلى مخزون المخاطب الذي في أمس الحاجة إلى المعلومة بشكل أعلى وأجلى. ونمثِّل لبؤرة المقابلة فيما يلي:

كتابًا قرأ زيد (لا مجلةً) وتُقابله "ما قرأ زيد كتابا (بل مجلة)"

فالبؤرة بجميع أنواعها، وجه من وجوه الإعلام، لأنها تداولية يقصد منها تركيز الإهتمام في جانبٍ محددٍ، وتتخذ البؤرة أشكالا للتعبير تسمى "وسائل التبئير"[2] وهي:

التنغيم: زارني زيد (بنبر أحد المكونين أو كليهما)

الرتبة: زيدًا لقيت، أمنطلق زيد؟

الحصر: ما زيد إلا طالب، إنما زيد شاعر.

---

[1] المتوكل،**الوظائف التداولية في اللغة العربية**، ص١٤٥.

[2] حنان، **التركيب الاعلامية في اللغة العربية**، ص٧٦.

ضمير الشأن: ﴿قل هو الرحمن، آمنا به﴾[١]

الإخبار بـ(الذي) أو بـ (أل) : "الذي لقيته أخوك"[٢]

ويُلاحظ أنه لا يمكن الفرق بين مخزوني المتكلم والمخاطب في المعلومات الجديدة بالنظر إلى مخزون المتكلم فحسب،[٣] بل كذلك في معلومات المخاطب التي لا تطابق ولا توافق معلومات المتكلم. وقد يضيف المخاطب معلومات أخرى تعدّل، أو تصحِّح، أو تُعوّض معلومات في مخزون المخاطب والتي يعدها المتكلم مستوجبةً للتعديل أو التصحيح أو التعويض، فميَّز أحمد المتوكل داخل بؤرة المقابلة بما يلي:

بؤرة الجحود:[٤] وهي التي تسند إلى المكون الحامل لمعلومةٍ من معلومات مخزون المخاطب يعدها المتكلم غير واردة. وتّرِدُ بؤرة الجحود في السياق النفي كما يتبين فيما يلي:

"سافر الدكتور إلى (لندن)"   "لا، (لم)يسافر الدكتور إلى لندن"

بؤرة التعويض:[٥] تسند إلى المكون الحامل لمعلومةٍ يراها المتكلم غير واردةٍ، فيعوِّضها بمعلومةٍ أخرى،فبذلك تتوارد البؤرتان (بؤرة الجحود، وبؤرة التعويض)، في نفس الجملة، كما في :

لم يسافر الدكتور إلى لندن بل سافر إلى مكة

بؤرة الجحود   بؤرة التعويض

يتضح من الجملة السالف ذكره، أنه توافرت في مخزون المخاطب معلومة يعدها المتكلم واردةً لكن ناقصة، فأضاف إليها ما يكملها. (بل سافر إلى مكة)

بؤرة الحصر[٦]: تَرِدُ بؤرة الحصر في السياقات التي يكون فيها مخزون المخاطب متضمنًا لمعلومة واردةٍ، ومعلومةٍ يعدها المتكلم غير واردة. مثال ذلك: "لا، لم يسافر الدكتور إلا إلى مكة" "لا، إنما سافر الدكتور إلى مكة"

---

[١] الملك ٢٩

[٢] المرجع السابق، ص ١١٤.

[٣] المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص ١١٦

[٤] المرجع السابق، ص ١٢٠

[٥] المرجع نفسه

[٦] المرجع نفسه

بؤرة الانتقاء[1]: تسند إلى المكون الذي يحمل معلومة ينتقيها المتكلم من بين المجموعة من المعلومات التي يتردد المخاطب فيها.مثل: " إلى لندن سافر الدكتور أم إلى مكة,أم إلى نيجيريا؟" "إلى مكة، سافر الدكتور"

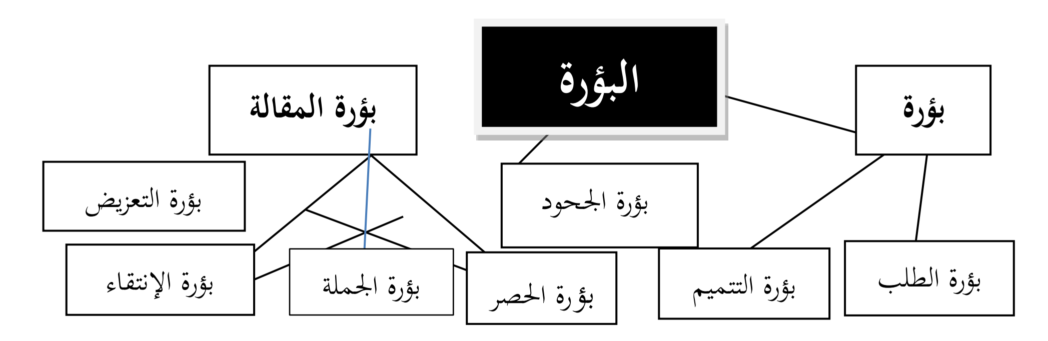
بؤرة الجملة (Predication)

أما الجمل الآتية فهي تحتوي على "بؤرة جملة" أو بؤرة مكون" بإعتبارٍ أن البؤرة مسندة فيها إلى الجملة برمتها. ويقصدون بقولهم "بؤرة جملة" بؤرة الحمل (Predication) مثالها:

" زيد، عاد أبوه من مكة" " أحضر الضيوف (أم لا)"

تدخل "همزة الإستفهام" على بؤرة المقابلة ،سواء أكانت تلك البؤرة بؤرةَ مكون أم كانت بؤرة جملة المقابلة.

تكون بؤرة المقابلة في الجمل المصدرة بأداة الاستفهام (الهمزة) مسندةً إما إلى مكون من مكونات الجملة، كما في " أغدًا تأتيني (أو بعد غدٍ)" وتكون بؤرة المقابلة في الجملة برمتها كما ورد في (أحضر الضيوف أم لا) وهذا ما قصده النحاة العرب القدماء حين قالوا: إن "الهمزة" تستعمل لطلب "التصور" كما تستعمل لطلب "التصديق".أما أداة الاستفهام "هل" فإنها تدخل على الجمل التي تكون فيها بؤرة جديدٍ من حيث نوعها، وبؤرة جملة من حيث مجالها.[2]



[1] المرجع نفسه.

[2] المتوكل،**الوظائف التداولية في اللغة العربية**، ص ٣٤.

المحور

المحور (Topic) هو أحد المواقع الإعلامية.[1] وتسند وظيفة المحور إلى المكون الدال على ما يشكل "المحدث عنه" داخل الحمل (Prediction) مثل: "متى سافر زيد ؟" "سافر زيد البارحة"

يشكل المكون " زيد " محور الجملتين لدلالته على الشخص المحمول عليه بقية الجملة. فهو المحمول عليه العبارة "متى سافر" في الجملة الأولى، كما هو المحمول عليه العبارة (سافر البارحة) في الجملة الثانية.إ ذن؛ فـ"زيد" هو مكون الجملة إذ هو "المحدث عنه"

ويأخذ هذا المكون وظيفة المحور بمقتضى الوضع التخابري القائم بين المتكلم والمخاطب في طبقة مقامية معينة. فـ"زيد" في الجملتين (أ – ب) يدل على " المحدث عنه" ويدل " زيد " في الجملة الأولى على الشخص الذي يشكل محور الاستخبار. ويدل في الجملة الثانية على الشخص الذي يشكل محور الإخبار.

قد يلتبس المكون المحور المبتدأ المتصدر في الجمل التي من قبيل "زيد، أبوه مسافر"ويحصل الإلتباس خاصة حين يكون المحور متصدّرًا للجملة كما هو الشأن بالنسبة للجملة " زيد ماهرٌ" ويؤدي إلى الالتباس أن المبتدأ والمحور يشتركان في أن كلًّا منهما "محدث عنه" إلا أنه، على الرغم من هذا التشبابه، يظل المبتدأ والمحور مكوّنَيْنِ متمايزين ذوي خصائص تداولية وتركيبية مختلفة. ويمكن الفرق الأساسي بينهما في أن المحور "محدث عنه" داخل الحمل (أي أنه مكون من مكونات الجمل يأخذ وظيفة دلالية وظيفة تركيبية) في حين أن المبتدأ محدَثٌ عنه خارجي بالتسبة للجمل.

إسناد الوظائف في النحو الوظيفي:

تسند الوظائف التركيبية ثم الوظائف التداولية داخل الحمل إلى موضوعات البنية الحملية التي تَحمِل، على مستوى هذه البنية نفسها، وظائف تداولية. ويتم إسناد الوظائف التركيبية والوظائف التداولية عن طريق تطبيق "قواعد إسناد الوظائف" التي تنقل البنية الحملية إلى بنية وظيفية.

إسناد وظيفة المحور

وتسند وظيفة المحور، طبقا لهذا المبدأ العام، إلى أحد موضوعات البنية الحملية الحامل لوظيفة دلالية ("منفذ"، "متقبل"، "مستقبل"، "مستفيد"، "زمان" "مكان" ...) والمسندة إليه، أحيانًا إحدى الوظيفتين التركيبيتين (الفاعل والمفعول).

فالتالي تحدد زمان المحمول (مض= ماض) ومقولته التركيبية (ف(عل))، كما تحدد وظيفي الموضوعين (س[1]) و (س[2]) الدلالتين (منف (ذ)) و (زم(ان)) .

[1] حنان، **التركيب الاعلامية في اللغة العربية**، ص٧٨.

وتشكل البنية الحملية دخل قواعد إسناد الوظائف التركيبية التي تسند إلى الموضوع (س١) وظيفة الفاعل باعتباره ذا الأسبقية، كمنفِّذٍ، مثل : "سافر مزمل البارحة

مض سافر ف (س١: مزمل (س١)) منف، فا (س٢: بارحة (س٢)) زم بؤجد

في وسعنا ربط هذا الموضوع بما سبقه قبل قليلٍ فنقول[١]: (س١: مزمل) "المحور" (مح) لأنه يدل على الشخص المتحدَّث عنه، و(س٢: بارحة) بؤرة الجديد (بؤجد) لكونه حاملًا للمعلومة التي لاتدخل في حيز "المعرفة المشتركة" بين المتكلم والمخاطب.فنعتبر الموضوعين وظيفتين تداوليتين. سافر مزمل البارحة.

المحور (مح) بؤرة الجديد(بؤجد)

"مزمل ماهرٌ" المحدَّد في هذه الجملة زمان المحمول (حا: حاضر) ومقولته (ص (فة)) والوظيفة الدلالية=Ø التي يحملها الموضوع. وإذا تُسنَد الوظيفة التركيبية "الفاعل" إلى الموضوع (س١) يُنتج عن ذلك بناء البنية الوظيفية الجزئية مثل: مزمل ماهر: حا= ماهر ص (س١ : مزمل (س١)) Ø فا. ثم تسند الوظيفة التداولية (المحور) إلى الموضوع (س١) الدال على الشخص المُحدث عنه والوظيفة التداولية (بؤرة الجديد) إلى المحمول باعتباره حاملًا للمعلومة الجديدة بالمعنى الذي حدَّدناه، فيتم بذلك بناءُ البنية الوظيفية مثل: "مزمل ماهرٌ"

إعراب المكون المحور

يتم الإنتقال من البنية الوظيفية إلى البنية المكونية حسب النحو الوظيفي، عن طريق تطبيق " قواعد التعبير" التي تشمل قواعد إسناد الحالات الإعرابية، وقواعد الموقعة، وقواعد اسناد النبر والتنغيم. وتُطبِّق مجموعة القواعد هذه على أساس المعلومات الموجودة في البنية.[٢]

تأخذ المكونات حالتها الإعرابية "المجردة" بمقتضى الوظيفة المسندة إليها في البنية الوظيفية.ويختلف إسناد الحالات الإعرابية إلى المكونات حسب انتمائها أو عدم انتمائها إلى الحمل.(المحمول وموضوعاته)، فالمكونات "الخارجية" كالمبتدأ، والمنادى، وبعض أنماط الذيل تأخذ حالها الإعرابية بمقتضى وظيفتها التداولية (المبتدأ، المنادى، الذيل نفسها). أما المكونات "الداخلية" فإنها تأخذ حالتها الإعرابية بمقتضى وظيفتها الدلالية أو وظيفتها التركيبية وفقا للمبدإ الآتي:[٣]

---

[١] المتوكل،**الوظائف التداولية في اللغة العربية**، ص ٣٤.

[٢] المرجع السابق، ص٧٥.

[٣] المرجع نفسه

إذا كان المكون حاملا لوظيفة دلالية فقط (متقبل، مستفيد،زمان، مكان...) فإنه يأخذ الحالة الإعرابية التي تخوله إياها. هذه الوظيفة (الحالة الاعربية النصب إن لم يكن داخلا على المكون حرف جر).

إذا كان المكون حاملا- بالإضافة إلى وظيفته الدلالية – إحدى الوظيفتين التركيبيتين (الفاعل والمفعول) ، فإنه يأخذ الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته التركيبية.(الرفع بالنسبة للوظيفة الفاعل، والنصب بالنسبة للوظيفة المفعول).

لا تحدد الحالات الإعرابية إلا بالنسبة للمكونات "الخارجية" أو بعباة أخرى إلا إذا لم تكن للمكون وظيفة (دلالية أو تركيبية) أخرى. ويعني هذا أنه لاتأثير للوظائف التداولية في تحديد الحالة الإعرابية للمكونات الداخلية في اللغة العربية. فالمكون المحور أو (المكون البؤرة) يأخذ حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته الدلالية أو بمقتضى وظيفته التركيبية حسب المبدإ السابق الذكر.

ذهب النحاة العرب القدامى إلى أن المكون المتصدر للجمل الممثل لها في:"مزمل ماهر" مبتدأ يأخذ الحالة الاعرابية، الرفعَ بمقتضى وظيفة الابتداء. لكن خالف علماء النحو الوظيفي هذا الموقف، بقولهم أن المتصدر لهذا النمط من البينات مكون داخلي تسند إليه، وبهذا الإعتبار يأخذ حالته الاعرابية (الرفع) بمقتضى الوظيفة التركيبية الفاعل المسندة إليه.

موقع المحور

تختلف قواعد موقعة المكون (المحور) والقيود الضابطة لها باختلاف نوع الجملة، وتنقسم الجملة العربية – حسب مقولة المحمول التركيبية - إلى قسمين:

جملة ذات محمول فعلي، وتسمى "جملة فعلية"

جملة ذات محمول غير فعلي؛ وذلك جملة محمولها مركَّب وصفي، أو مركبَّ حرفي، أو مركَّب ظرفي، فهي "جملة إسمية"

وتتفرع من الجملة ذات المحمول غير الفعلي جملةٌ أخرى تشتمل على رابط "كان" و (ما إليها) وجملةٌ لا تشتمل على رابط، وتُسَمَيَّانِ "جملةٌ رابطية"

المبتدأ (Theme\Topic) :

تعريف المبتدأ وخصائصه في اللغة العربية

تعريفه: المبتدأ، (Theme) هو ما يحدد مجال الخطاب(Universe of discourse) الذي يعتبر الحمل (Predication) بالنسبة إليه واردًا (relevant).ونفهم هذا التعريف من تحليل بنية الجملة التالية: مزمل فاز أخوه = مزمل مبتدأ{فاز أخوه}حمل. فالجملة تتكون من ركنين هما:

(أ)- حمل (فاز أخوه) (ب)- ومبتدأ (مزمل) وهو الذي يحدد المجال الذي يعتبر اسناد مجموع الحمل إليه واردًا.

" وينوه هنا بأن المبتدأ يوظف بأنه وظيفة من الوظائف الخارجية، ويبدو ذلك واضحا من خلال استعراض أنماط الجملة الجملية، فدائما هناك المبتدأ topic الذي ينتظر جملة التعليق (الكتاب لونه أحمر). والمبتدأ – التعليق – يقابل في الإنجليزية تركيب Topic-Comment، ولذلك يبدو أن أحمد المتوكل في دراسته للوظائف التداولية الأربع في اللغة، يقابل المبتدأ Theme، وليس Topic،مغفلا بذلك أنه إذا قابلنا المبتدأ بالإصطلاح Theme، فإنه ينبغي إعادة النظر في التسمسة التي سادت وشاعت (Topic-comment)، لتصبح Theme-Comment. وهذا مما يسبب إرباكا في المصطلحات. من الحرى بقاء التسمسة العربية " المبتدأ-التعليق" مقابلةً للتسمية الإنجليزية Topic-Comment، وأما المحور بوظفه زصيفة داخلية، فيقابله Theme بالإنجليزية.[١]"

اعتبار المبتدأ وظيفةً تداولية إعلامية

يشترك المبتدأ مع الوظائف التتداولية الأخرى (كالمحور، والذيل، والبؤرة،...،) في الخاصية التي تميزها عن كلٍ من الأدوار الدلالية والوظائف التركيبية، وهي أنها مرتبطة بالمقام، أي تحديدها لا يمكن أن يتم إلا انطلاقا من الوضع التخابري القائم بين المتكلم والمخاطب في طبقة مقامية معينة.[٢]

وتتحدد هذه العلاقة في إطار معارف المتكلم حول العالم الخارجي. مثال ذلك في:

"أما مراكش،فإن منارتها من الآثار الخالدة"

يعتبر حمل "فإن منارتها من الآثار الخالدة" واردا بالنسبة لـ"مراكش" لكون "المنارة" موجودةً في تلك المدينة.

إحالية المبتدأ: يشترط في المبتدأ أن يكون معَرَّفًا، فلذلك لا تصحُ الجملتان التاليتان:[٣]

رجلٌ، رأيت أباه فتاةٌ، خطبها مزمل"

---

[١] حنان، **التراكيب الاعلامية في اللغة العربية**، ص ٧٨-٧٩.

[٢] المرجع السابق، ص ١١٦.

[٣]المرجع نفسه، ص ١١٨.

وفي مقابل سلامتهاى نقول: "مزمل، رأيت أباه" "فاطمة، خطبها مزمل"[1]

ولكن يعتمد علماء النحو الوظيفي (وأخص أحمد المتوكل بالذكر) المعيار التركيبي المعروف (دخول الألف والام، الإضافة، ...) بل يعتمدون معيارا تداوليا وهو "إحالية" المبتدأ.

ويقترح أحمد المتوكل أن عبارة "ما" عبارة "إحالية" إذا كان المخاطب قادرا على التعرف على ما تحيل عليه العبارة أي لإذا كانت المعلومات التي تحملها العبارة كفيلةً يجعل المخاطب يهتدي إلى المحال عليه المقصود، سواء أكان هذا المجال عليه فردا معينا من مجموعةٍ كما هو في الجملة السالف ذكرها.

ومما يؤكد معرفية تداولية المتدأ أن إحاليته مرتبطة بـ " الوضع التخابري" بين المتكلم والمخاطب، أي بالقدر من "المعرفة المشتركة" التي يتقاسمانه.فنفس العبارة تكون كافية إحاليًّا في وصع تخابري، وتكون غير كافية إحاليًّا في وضع تخابري آخر. وانطلاقًا من هذا، يمكن افتراض طبقة مقامية تكون بالنسبة إليها كلمة " الشجرة" في:الشجرة ، تساقطت أوراقها غير محيلة فهي غير صالحة للمبتدئية على الرغم من كونها "معرفة" من وجهة نظر صورية صرف (" محليها بالألف واللام")، وذلك إذا كان المخاطب غير متمكن من الإهتداء إلى الشجرة المعينة المقصودة.

إبراز شرط إحالية المبتدأ

انتبه النحاة العرب القدامى إلى علة إحالية المبتدأ حيث أشاروا في معرض حديثهم عن ضرورة تعريف المبتدأ إلى أن " الإخبار عن المجهول لا يفيد" وقال أحمد المتوكل " لا يستلزم هذا التعريف بالضرورة ، فإن الفكرة الأساسية في التعليل الذي يقترحونه تظل واردة بالنسبة للمبتدأ، فمن مقومات نجاح عملية التخاطب نفسها أن يتفق المتكلم والمخاطب على مجال التخاطب، وأن يتعرف المخاطب على ما يتحدث عنه قبل ان يحادث"[2]

وأشار إلى أن في الجملة التالية لحنًا تداوليًّا ناتجًا عن عدم احترام مبدإ الإتفاق على مجال الخطاب الذي يجب أن يحصل في كل عملية تخاطب، بين المتكلم والمخاطب.

[1] المرجع نفسه، ص١١٨ .

[2] المتوكل، **الوظائف التداولية في اللغة العربية**، ص ١٢٠.

الذيل

الذيل في النحو الوظيفي(Functional grammar)، وظيفة تداوليةٌ (Pragmatic Function) تحمل المعلومة التي توضِّح معلومة داخل الحمل أوتعدِّلها أوتصحِّحها،ويعني كونها وظيفة تداولية أنها تعمل في الحمل كـ (المبتدأ، (theme)والمحور، (topic) والبؤرة(focus))[1].

يقوم الذيل على البنية الإخبارية للجملة، بثلاثة أدوار؛ دور توضيحٍ أو تعديلٍ أوتصحيحٍ، فبهذا ينقسم إلى ثلاثة:

ذيل التوضيح: هو أن يلاحظ المتكلم أن المعلومة التي يرسلها إلى مخزون المتلقي غير واضحة،فيضيف إليها معلومة أخرى لإزالة الإبهام مثال ذلك: "أبوه معلم زيد" فالمعلومة التي يحملها المكون (الذيل) في هذه الكلمة غير واضحة، فأتى المتكلم بكلمة أخرى لإزالة الإبهام الضمير في "أبوه" توضيحا للخطاب. ويشترط في ذيل التّوضيح باعتباره حاملا لمعلومة تستهدف ازالة ابهام وارد في الحمل (ضمير في أغلب الأحوال).

ذيل التعديل: هو أن يلاحظ المتكلم المعلومة التي يرسلها إلى مخزون المتلقي ليست بالضبط هي المقصود إعطاؤها بالخطاب، فيضيف معلومةً أخرى تعدِّل المعلومة الأولى.مثل: "سائني زيد سلوكُه"

ذيل التصحيح: يعطي المتكلم معلومةً ما، ثم ينتبه إلى أنها ليست المعلومة المقصود إعطاؤها فيضيف معلومةً أخرى تصحيحالها، "قابلتُ اليوم زيدًا، بل خالدًا" أُضيفت على هذه الجملة المعلومة التي يحملها (بل خالدًا) لتصحيح المعلومة العبارة "قابلتُ زيدًا".وهذه كلها يصفها النحاة العرب القدامى إما بوظيفة "المبتدأ المؤخّر" أو "وظيفة البدل" أو "وظيفة المضرب به" ويسميه علماء النحو الوظيفي "ذيلا"

إعراب المكون الذيل: يأخذ المكون، حسب النحو الوظيفي، حالته الإعرابية بمقتضي وظيفته الدلالية أو وظيفته التركيبية أو وظيفته التداولية. وتتفاعل الأنواع الثّلاثة في الوظائف في تحديد الحالات الاعربية.[2]

يشير النّحاة العرب القدماء إلي أن (البدل) يخالف (التوابع) الأخري (النّعت), (التّوكيد) في أنه لا يطابق ضرورة (المبدّل) منه في تعريفه وتنكيره. وخلافا لهذا، اقترح أحمد المتوكل: (أ) أن ذيل

---

[1] المرجع نفسه، ص١٤٥.

[2] المرجع نفسه.

التعديل والتصحيح لا يشترط فيهما خلافا لذيل التوضيح أن يكونا عبارتين محيلتين. (ب)أن الذيل في البنيات المذيلة مستقلّ من حيث إحاليته عن المكون المقصود تعديله أو تصحيحه.[١]

اتفق النحاة العرب القدامى على أن "مزمل" مبتدأ في الجملة "مزمل أبوه مسافرٌ، ولم يميّزوا بينه آتيًا في أول الجملة وبينه آتيا في آخرها، لكن ذهب المتوكل إلى أن "مزمل" في تلك الجملة زظيفة الذيل" وتختلف كل اختلاف عن المبتدأ.

الخاتمة

تناول هذا البحث تطبيق التراكيب الإعلامية في النحو الوظيفي عند أحمد المتوكل،ولقد حاول الباحث، قدر الطاقة والإستطاعة، أن يبرز علاقة النحو الوظيفي بالإعلام بعرض تعريفات يسيرة لكلتا النظريتين.

ومن أهم نتائج البحث أن اللغة، بصفتها وسيلة التعبير، فوظيفتها الطبعية الأساسية هي وظيفة التواصل.ويجب على منتج اللغة ومتلقيها أن يتعرفوا على أسرارها وقدراتها ليملكوا القدرة التوالية في إيصال الأفكار إلى المتلقي بالدقة.

استطاع الباحث أن يصور البؤرة، والمحور، والمبتدأ، والذيل بمعناها الدلالي،ووظائفها التداولية، كتراكيب إعلامية تواصلية.فمن خلال هذا البحث أوضح الباحث أن ثمة فرقا بين استعمال النحاة العرب القدامى وعلماء النحو الوظيفي لتلك الوظائف التداولية والتركيبية من حيث إسناد الوظائف والحركات الإعرابية.

[١] المرجع نفسه، ص ١٥٦.

تعدد قراءة القول المنجز لتأويله بأعمال لغوية: دراسة نحوية تداولية

الدكتور بدر سالم القطيطي

كلية العلوم التطبيقية بالرستاق- سلطنة عمان

ملخص البحث

إن قراءة متأنية في عَرْصَةِ ما سطره علماء العرب يتبين -من غير وجه- أنهم لم يغفلوا عن التمثيل للمكون الوظيفي التداولي في نظريتهم اللغوية، فعالجوا التراكيب من مساق التخاطب، وتواصفوها ؛كونها أداة لا تتم الفائدة الإبلاغية دونها، ولا يتحقق بيانٌ بغيرها، وقد ظهرت هذه العناية في إدراكهم جمالية تأويل القول المنجز بأعمال لغوية، وأثره في انفتاح دلالة التراكيب، وتعدد التوجيه الإعرابي. لقد اعتنى النحاة في جزء من مواضيعهم بنوع الجملة (خبرية أو إنشائية)؛ لما لها من أهمية في ضبط أحكامهم، ودوره في توجيه أساليبهم. من هذا الزاوية النحوية التداولية تناولنا تأويل القول المنجز بأعمال لغوية، هادفين إلى معرفة أسابه، وبيان أثره في انفتاح دلالة الأقوال، وتعدد الإعراب. صغنا إشكالية البحث في سؤالين: ما أسباب تأويل القول المنجز بأعمال لغوية؟ - ما أثر تباين هذه الأعمال في القول المنجز؟ فجاء هذا العمل الموسوم بِ (تعدد قراءة القول المنجز؛ لتأويله بأعمال لغوية، دراسة نحوية تداولية) إجابةً عنهما، وقد ووزعنا مسائله في بابين رئيسين. تحدثنا في الأول عن أقسام الأعمال اللغوية عند قدمائنا اللغويين، ووضحنا مدى وجاهة تقسيمهم الثنائي من منظور الأعمال اللغوية، ثم ختمنا هذا الباب بذكر جملة من التراكيب المتعددة الدلالة؛ نظرا لتعدد الأعمال اللغوية، مزودة بجملة من الشاهد. أمَّا الباب الثاني فقصرناه على الأسباب الداعية لتأويل القول بأعمال لغوية كثيرة.

المقدمة

إن قراءة متأنية في عَرْصَةِ ما سطره علماء العرب في نظريتهم اللغوية يتبين - من غير وجه - أنهم لم يغفلوا عن التمثيل للمكون الوظيفي التداولي، فعالجوا التراكيب من مساق التخاطب، وتواصفوها؛ كونها أداة لا تتم الفائدة الإبلاغية دونها، ولا يتحقق بيانٌ بغيرها، وقد ظهرت هذه العناية في إدراكهم جماليةَ تأويل القول المنجز بأعمال لغوية، وأثره في انفتاح دلالة التراكيب، وتعدد التوجيه الإعرابي. من هنا جاء تناولنا تأويل القول المنجز بأعمال لغوية من الزاوية

النحوية التداولية؛ بهدف الوقوف على نظرية الأعمال اللغوية، ومعرفة أسبابها، وبيان أثرها في انفتاح دلالة الأقوال، فصغنا إشكالية البحث في ثلاثة أسئلة:

١- ما نظرية الأعمال اللغوية؟

٢- ما أسباب تأويل القول المنجز بأعمال لغوية ؟

٣- ما أثر تباين هذه الأعمال في القول المنجز ؟

جاء العمل الموسوم بـ(تعدد قراءة القول المنجز؛ لتأويله بأعمال لغوية، دراسة نحوية تداولية) إجابةً عن هذه الأسئلة، وقد عالجنا القضية في ثلاثة أبواب، سنقف في الباب الأول على نظرية الأعمال اللغوية، وتقسيم قدمائنا اللغويين الأعمالَ اللغويةَ، موضحين مدى وجاهة التقسيم الثنائي.

سيبحث الباب الثاني في الأسباب الداعية لتأويل القول المنجز بأعمال لغوية، وبعد عرض أهم هذه الدواعي سنقصر الحديث على التنغيم؛ لأن تفصيل القول في الدواعي كلها يحتاج إلى شرح مفصل، ولا نجد المساحة الكافية لتغطيته. أمّا الباب الثالث فسيعرض تراكيب متعددة الدلالة؛ لتعدد العمل اللغوي فيها، مزودة بشواهد تتمحور حول أثر تباين الأعمال في القول المنجز، وسيجري ذلك في ثلاثة أطر، تمثل إجابةً عن سؤال هذا الباب، وهو: ما أثر تباين الأعمال اللغوية في القول المنجز ؟

وهذه الأطر هي: تعدد تأويل القول المنجز في إطار (الجملة الخبرية)، و(الجملة الإنشائية)، و(تردد الجملة بين الإنشاء والإخبار). وسنمثل في كل إطار بمثالين الأول نموذج تعدد العمل اللغوي المصحوب بتعدد التوجيه الإعرابي، ويمثل الآخر نموذج تعدد العمل اللغوي دون تعدد التوجيه.

يفضي البحث - بعد العرض - إلى خاتمة عامة، نقدم فيها خلاصته، وأهم ما توصلنا إليه، وأهم المراجع التي أفاد العمل منها، وما تجب الإشارة إليه أن دراسة (الأعمال اللغوية) لن تكون مفتوحةً على مصراعيها؛ لأن منوالَ هذه النظرية في أسلوب المتكلم، ولغته، واسعٌ لا يحاط ببحث واحد؛ فالمعنى هنا يُبْحَثُ بين قوتين: إنشائية حرفية، واستلزامية حوارية. وهذا شأن مسائل المعنى؛ لأن طبيعة المعنى وتحصيله تلتقى حوله الدراسات المختلفة: اللغوية، والأدبية، والقانونية،

والاجتماعية، والفلسفية، فلا غرابة من الاعتراف بأننا لن نستطيع أن نحيط بعناصر هذه النظرية، أو نعرض كل قضاياها، فالصناعة طويلة والبحث قصير، على هذا القول سيكون هذا العمل محاولةً مقتضبةً أردناه إضاءةً - ولو خَافِتَةً - في معالم الإجابة الضرورية عن قضية الأعمال اللغوية، ولعلها تكون كذلك.

الباب الأول: مدخل دراسة نظرية الأعمال اللغوية.

إن نظرية الأعمال اللغوية مفهوم حديث النشأة، وجد لبداياته منشأ خصبا في حضن فلسفة اللغة، فهي عبارة عن نظرية تصدر عن منزع وظيفي تداولي يعالج قوة الوحدات اللغوية العملية، وتُعنى بأشكال التعامل القولي كافة، وقد نشأت مع رواد الفلسفة والمنطق،[١] كالفيلسوف الألماني فريجه Frege، وفيتغنشتاين Wittgenstein مؤسس تيار فلسفة اللغة العادية، وأوستن Austin، وسيرل Cyril.

مَهَّدَ فريجه Frege - في مؤلفه أسس علم الحساب - ولادة الأعمال اللغوية في رحاب الفلسفة التحليلية الغربية، فكان هذا الميلاد مثابة انقلاب فلسفي جديد، أحدث قطيعة معرفية ومنهجية بين الفلسفتين القديمة والحديثة، وقد ربط بين مفهومين تداوليين وظيفيين مهمين، هما: الإحالة، والاقتضاء.[٢]

عمق فيتغنشتاين Wittgenstein بحث الأعمال اللغوية، فنادى إلى ضرورة اتخاذ اللغة موضوعا للدراسة في أي مشروع فلسفي يروم فهم الكون ومشكلاته؛[٣] [٤] فهي السبيل إلى فهم الإنسان ذاته وعالمه.

أمَّا أوستن Austin فقد عُنِيَ بلغة التداول، فأوصى بمراعاة الجانب الاستعمالي طبقا لمقامات التخاطب، فموضوع الدراسة - عنده - ليس الجملة، وإنما إنتاج التلفظ في مقام خطاب، فاللغة ليست مجرد أداة لنقل الأفكار، ووصف الأشياء، وإنما هي ميدان ننجز فيه أعمالا لا تنجز إلا في

---

[١] من أهم الفلاسفة الذين اعتنوا بنظرية الأعمال اللغوية راسل Russell ، وستراوسن Strawson، وكرناب Carnap.

[٢] صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي**، ط١، (بيروت: دار الطليعة، ، ٢٠٠٥م)، ص٢٠.

[٣] المرجع السابق، ص١٨.

[٤] ليونز، جون، **اللغة والمعنى والسياق**، ترجمة: عباس صادق، ط١، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧م)، ص١٩١.

اللغة وباللغة، قال جون ليونز:(لقد كان هدف أوستن في البداية على الأقل أن يتحدى ما كان يعتبر مغالطة وصفية، وهي فكرة أن الوظيفة الوصفية الفلسفية المهمة الوحيدة للغة هي إنتاج عبارات خبرية صادقة أو كاذبة، وعلى نحو أدق، كان أوستن يتهجم على رأي عالم التحقق المرتبط بالفلسفة الوضعية المنطقية التي تفيد أن الجمل تكون ذات معنى فقط إذا كانت تعبر عن قضايا يمكن التحقق منها أو تفنيدها).[١]

بدا لأوستن Austin أن يقسم الأعمال اللغوية قسمين:

١- قسما تقريريا Constatif، مجاله الخبر الذي يحتمل قيمتي الصدق والكذب.

٢- قسما إنشائيا Performatif ، ينجز به المتكلم عملا، ولا يقتصر على مجرد الكلام به.

شغل هاجس أوستن Austin الجوابُ عن السؤال: (ماذا نفعل عندما نتكلم؟ فهو يرى أن ما نفعله يتجلى في ثلاثة أعمال، تعد جوانب مختلفة لعمل خطابي كامل تختزل الوظائف اللسانية، وهي:

١- عمل القول الذي يمثل تركيب الألفاظ في جمل مفيدة، بمراعاة الجوانب (الصوتي، التركيبي، الدلالي).

٢- عمل مقصود بالقول، وهو تأثير العمل اللغوي المباشر في المخاطب.

٣- عمل التأثير بالقول، هو أثر فعل القول في المخاطب، كالإقناع، والتضليل، والتثبيط، ونحو ذلك.

جاء بعد أوستن Austin تلميذه سيرل Searle، فسعى سعي معلمه إلى إكساب هذه النظرية نضجا، وضبطا، فصاغها ضمن نظرية محكمة، كان أبرزها انقسام عمل القول إلى عمل نطقي، وعمل قضوي.

حاول سيرل Searle تصحيح ما وقع فيه أستاذه من أخطاء،[٢] فذهب إلى أن العمل اللغوي لا يحدده قصد المتكلم وحده، بل لا بد من تضافر العرف اللغوي والاجتماعي أيضا، فميز بين الأعمال الإنجازية المباشرة وغير المباشرة. فالمباشرة تطابق مقصود المتكلم، ولها دليل غرضه إظهار نوع

---

[١] نخلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ط١، (القاهرة: دار المعرفة الجديدة، ٢٠٠٢م)، ص٤٧.

[٢] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق: عبدالسلام هارون، وعبد العال مكرم، ط١، (الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٧٥م)، ج١، ص٣٤.

العمل الإنجازي الذي يؤديه المتكلم بعد نطقه الجملة. أمَّا الأعمال الإنجازية غير المباشرة فتخالف قوتها الإنجازية مقصود المتكلم.

هكذا تَمَثَّلَتْ نظرية الأعمال اللغوية عند روادها في الفكر الفلسفي الغربي، إلا أن جذور عملية التواصل في الدرس العربي تعود إلى الجانب التنظيري عند الجاحظ، وابن قتيبة، وأبي هلال العسكري، وحازم القرطاجني، وغيرهم. لكنها أخذت طابعا معياريا، مهتما بأثر الرسالة المباشر، والشروط التي تجعل الخطاب ناجحاً، وفي هذا ملامح التداولية، ومن يطالع تراثهم لا يعدم لنظرية الأعمال اللغوية أثرا في الموروث اللغوي العربي، وإذا رمت بيانها في أوساط الدارسين العرب، فإن المدخل إليها هو الإنشاء والخبر، أو ما كان يعبر عنه، قديما بأقسام الكلام.

لقد اختلف علماؤنا في أقسام الأعمال اللغوية، فبلغ بها السيوطي عشرة،[1] أقواها: القسمة الثنائية (الخبر والإنشاء)؛ وإن كانت هناك قسمة ثلاثية ضاهت القسمة الثنائية قوة وانتشارا، ذكرها ابن هشام في كتابه شذور الذهب، حيث قَسَّمَ القولَ ثلاثة أضرب: خبر، وطلب، وإنشاء، إلا أنه ما لبث أن تبيَّنَ له خطؤه فعدل عنه، بقوله:(قلت: هو خبر وطلب، وإنشاء، وأقول: هذا التقسيم تبعت فيه بعضهم، والتحقيق خلافه، وأن الكلام ينقسم إلى خبر وإنشاء فقط، وأن الطلب من أقسام الإنشاء، وأن مدلول (قم) حاصل عند التلفظ به، لا يتأخر عنه، وإنما يتأخر عنه الامتثال، وهو خارج عن مدلول اللفظ).[2]

إن المُحَقَّقَ عند الدارسين هو انحصار القول في الخبر والإنشاء، وهي ثنائية محورية في النظرية الدلالية التراثية تتمركز على مفهوم الأعمال اللغوية، حيث يمثل الخبرُ اللغةَ في جانبها القار الثابت، ويمثل الإنشاء فيها الجانب المتحرك الذي يعرب عن حيويته،[3] وقد مر المصطلح البلاغي بمراحل قبل أن يستقر على أسس واضحة المعالم على يدي السكاكي،[4] فلا غرو أن يتهيأ للباحث في جذور هذه الظاهرة الوقوف على تقسيمات الكلام، دون أن يهتدي - أحيانا كثيرة - إلى المعايير التي

---

[1] الأنصاري، ابن هشام، **شرح شذور الذهب**، ط١، (بيروت: دار الفكر، ١٩٩٨م)، ص٣٩ -٤٠.

[2] الطرابلسي، محمد الهادي، **خصائص الأسلوب في الشوقيات**، (تونس: الجامعة التونسية، ١٩٨١م)، ص ٣٤٩-٣٥٠.

[3] عيد، رجاء، **فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور**، (الإسكندرية: منشأة المعارف، د.ط، ١٩٧٩م)، ص٢٩.

[4] المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، **المقتضب**، تحقيق: محمد عضيمة، (القاهرة: عالم الكتب، د. ت)، ج٣، ص٨٩.

تضبط القسمة؛ لأنها منثورة في كتبهم، لذا نحاول عرضها بشيء من الإيجاز، ولعل أكثر المبادئ دورانا في مصنفاتهم: (الصدق والكذب)، و(مطابقة نسبة الكلام النسبة الخارجية).

١.١. **الصدق والكذب.**

يبدو أن المبرد أول نحوي يقحم الصدق والكذب في النظرية اللغوية العربية عند حديثه عن باب الابتداء؛ يقول: (والخبر ما جاز على قائله التصديق والتكذيب) ،[١] وقد كان مفهوم الصدق والكذب، أظهر المفاهيم التي رسخت في الدرس اللغوي العربي، إلا أنه ظل مفهوما ملبسا؛ تردد القدامى أنفسهم في ضبطه وبيان مراده،[٢] بين قائل: إنه مطابقةُ حُكم الخبرِ الواقعَ أو عدمُ مطابقتِهِ، فأصحاب هذا الرأي يرون أن صدق الكلام مطابقتُهُ الواقعَ، وكذْبَهُ مخالفتُهُ الواقعَ، دون النظر لنية المتكلم واعتقاده. وبين قائل: مطابقة حكمه اعتقادَ المخبر صوابا كان أم خطأ، أو عدم مطابقته، فمن اعتقد أمرا فَأَخْبَرَ بِهِ، ثم استبان خلافه، لا يوصف بالكذب، وإنما يقال: أخطأ.

هذا ما أدى بالجاحظ إلى إنكار انحصار الخبر في الضربين السابقين، فقد نظر نظرة فلسفية فجمع الآراء السابقة، فأضاف قسما لا يوسم فيه الخبر بالصدق أو الكذب،[٣] فقسمها إلى (خبر صادق) يطابق الحكم فيه الواقع واعتقاد المخبر. و(خبر كاذب) لا يطابق الحكم فيه الواقع مع مطابقته اعتقاد المخبر. و(خبر لا يوصف بالصدق أو الكذب) وهو أن يخالف اعتقاد المخبر سواء طابق الواقع أم خالفه، فهو توهم من المخبر.

١. ٢. **مطابقة نسبةِ الكلامِ النسبةَ الخارجية.**

---

[١] القزويني، الخطيب، **الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع**، (بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت)، ص ١٨.

[٢] القزويني، **المرجع السابق**، ص١٩.

[٣] السكاكي، أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، شرح نعيم زرزور، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م)، ص١٧١.

إن الأعمال اللغوية - انطلاقا من هذا المبدأ - على ضربين: الخبر، والإنشاء،[١] إلا أن أبا الحسن الجرجاني قد ضعف مذهب التمييز بين الخبر والإنشاء على أساس المطابقة، وعدمها، فحقيقة الإنشاء، لمن طلبها، احتماله الصدق والكذب بوجه من الوجوه، فارتأى أن يعتد بالنسبة التي في الكلام من حيث مطابقتها نسبة أخرى، معرفا الإنشاء بأنه (كلام لفظه سبب لنسبة غير مسبوقة بنسبة أخرى) .[٢]

إلا أن التعويل على المطابقة وجد له قبول عند بعضهم، قال القزويني: (ووجه الحصر أن الكلام إمَّا خبر وإمَّا إنشاء؛ لأنه إمَّا يكون لنسبته خارج تطابقه أو لا تطابقه، أو لا يكون لنسبته خارج تطابقه، فالأول هو الخبر، والثاني هو الإنشاء).[٣] قال ابن خلدون: (ثم الجملة الإسنادية تكون خبرية وهي التي لها خارج تطابقه أو لا، والإنشاء وهي التي لا خارج لها كالطلب وأنواعه)،[٤] وقال الأسنوي: (الإنشاء هو الكلام الذي ليس له متعلق خارجي يتعلق الحكم النفساني به بالمطابقة وعدم المطابقة) ؛[٥] لذا يعد هذان الرائزان أبرز ما أُعْتُمِدَا في تمحيص الخبر من الإنشاء، وجدير بالذكر أن ثمة مقياسا ثالثا، هو القصد، ذكره ابن يعقوب المغربي، يقول: (فذلك الكلام الذي له تلك النسبة، يعني النسبة الخارجية المطابقة النسبة المفهومة خبرٌ، وإلا يكون لتلك النسبة المفهومة من الكلام معنى خارج في أحد الأزمنة الثلاثة، فإن كانت نسبة الكلام توجد باللفظ، أي: حال حدوث الكلام فهو إنشاء، كقولك: بعت، وزوجت، عند قصد إنشاء البيع، والتزويج).[٦] ويطلق

[١] الجرجاني، أبو الحسن علي بن محمد، **الإشارات والتنبيهات في علم البلاغة**، علق عليه ووضع حواشيه وفهارسه: إبراهيم شمس الدين، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٢م)، ص٨٦.

[٢] **المرجع السابق**.

[٣] القزويني، المرجع السابق، ص١٧.

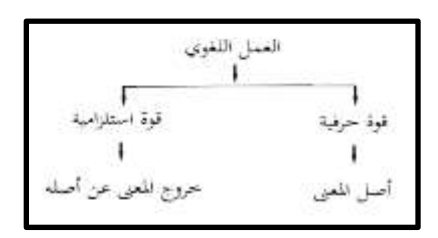
[٤] ابن خلدون، **المقدمة**، ط١ (بيروت: دار صادر، ، ٢٠٠٠م)، ص٥٠٥.

[٥] الأسنوي، **نهاية السول في شرح منهج الوصول في علم الأصول**، (بيروت: عالم الكتب، د. ت)، ج ٢، ص١٦١.

[٦] المغربي، ابن يعقوب، **مواهب الفتاح في شرح المفتاح**، تحقيق: خليل إبراهيم خليل، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣م)، ج١، ص١٤١-١٤٢.

الإنشاء على ما ليس لنسبته احتمال للصدق والكذب، لعدم قصد حكاية تحققها في الخارج، ولا شك أن المغربي مسبوق إلى توظيف هذا المفهوم في الجملة.[١]

إن الأنحاء الوظيفية التداولية تميز بين قوتين تواكبان العبارة اللغوية، فالعبارة الواحدة مرشحة لحمل عدد من القوى، فهي تتجاوز معناها الحرفي الممثل له داخل البنية، لتكتسب دلالات إضافية عبر مساق التخاطب، هاتان القوتان اللتان تتنازعان العبارةَ اللغويةَ، هما: قوة إنشائية حرفية (ق : ح)، وقوة استلزامية حوارية (ق : م).



يستدل على مدلول القوة الحرفية ببنية العبارة وصيغتها، أمَّا القوة الاستلزامية الحوارية فهي المتولدة عنها، طبقا لمقتضيات مقامية تداولية مخصصة، فالعبارة الواحدة مرشحة لحمل عدد من القوى، فهي تتجاوز معناها الحرفي الممثل له داخل البنية، لتكتسب دلالات إضافية عبر مساق التخاطب. كأن يكتب الأستاذ (أ) إلى الأستاذ (ب) متسائلا عن استعداد الطالب (ج) لمزاولة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة، فيجيب الأستاذ (ب): إن الطالب (ج) لاعب كرة ممتاز. فهذا الجواب يحمل معنيين:[٢]

١- معنى حرفيا يتمثل في المضمون القضوي (الطالب لاعب كرة ممتاز).

[١] الشيرازي، **شرح اللمع في أصول الفقه**، تحقيق: عبد المجيد تركي، ط١، (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨م)، ج٢، ص٥٦٨.

[٢] المتوكل، أحمد، **اللسانيات الوظيفية**، (الرباط: منشورات عكاظ، الرباط، ١٩٨٩م)، ص٢٢، وصحراوي، المرجع السابق، ص٣٣.

٢- معنى ضمنيا يفاد من ملابسات القول، (الطالب ليس له أدنى استعداد لمزاولة دراسته في قسم الفلسفة).

ليس ثمة تناسب طردي بين نمط الجملة وقوتها الإنشائية، على الرغم من تعالقهما في أحايين كثيرة.

اعتنى عدد من الباحثين بمعالجة هذه الظاهرة التي تعين إنشائية العبارة، وتسهم في تأويلها، ويُعَدُّ غرايس Grice ممن شُغلوا بضبط المبادئ التي تتحكم في كيفية قول شيء، وإرادة آخر، وسماع قول ما، وفهم سواه، فوضع - في أطروحته الحوارية (١٩٧٥) - حَلًّا لهذا الإشكال، وهو أن توصف ظاهرة الاستلزام المحادثي انطلاقا من مبدأ التعاون Co - operation Principle، لكون مصدر الاستلزام يتجلى في الخرق المقصود لأحد المبادئ الأربعة الآتية: مبدأ الكمية، ومبدأ الكيفية، ومبدأ الملاءمة، ومبدأ الجهة.[١]

فكلما خُرق أحد هذه المبادئ، تصير العبارة مرادا بها غير معناها الحرفي، وقد عبر المتوكل عن ذلك بصوغ القاعدة المنطقية الآتية: (تنتقل الجملة من الدلالة على معناها الأصل (س) إلى معنى آخر (ص)، بالانتقال خرقا من أحد شروط إجراء (س) إلى ما يقابله من شروط إجراء (ص)).[٢]

يلحظ الباحث في الدرس اللغوي العربي أن القدماء سبقوا إلى ظاهرة الاستلزام الحواري، فلم يغفلوا عن تمثيل المعاني المقامية الثواني التي تخرج عن أصل الوضع، بدليل قرائن الأحوال، وهي التي يدعوها عبد القاهر الجرجاني بمعنى المعنى، يقول:(. . . وهي أن تقول المعنى، ومعنى المعنى، تعني بالمعنى: المفهوم من ظاهر اللفظ، والذي تصل إليه بغير واسطة، وبمعنى المعنى: أن تعقل من اللفظ معنى ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر).[٣]

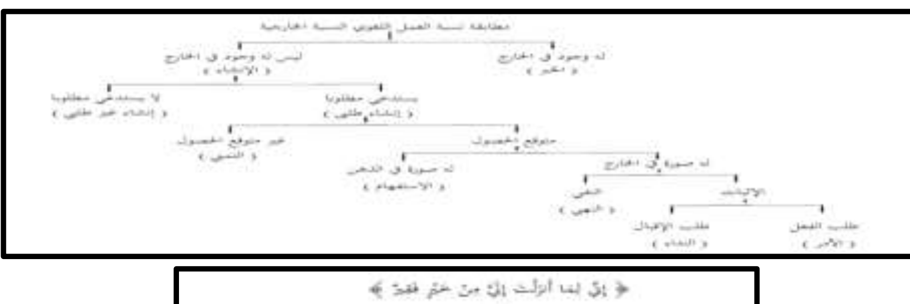
---

[١] ابن ذريل، عدنان، **اللغة والدلالة آراء ونظريات**، ط١ (دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب ، ١٩٨١م)، ص١٦٢؛ وفرج، حسام أحمد، **نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري**، ط١، (القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠٠٧م)، ص٥٠.

[٢] المتوكل، أحمد، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ط ١، (الدار البيضاء، دار الثقافة، ١٩٨٦م)، ص ١٠٢.

[٣] الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: سعد الفقي، ط١، (القاهرة: دار اليقين، ٢٠٠١م)، ص١٧٧.

لعل السكاكي خير من ضبط مسألة الانتقال من المعنى الأول إلى المعاني الثواني،[١] ولا سيما حينما شرع في تنميط الإنشاء الطلبي إلى خمسة أنماط أصول، وهي: التمني، والاستفهام، والأمر، والنهي، والنداء، فمتى امتنع إجراؤها على الأصل، تولد عنها معان فرعية ليس لها تمثيل في خصائص البنية، حيث تتحدد مقامات الطلب التواصلية الأصل بالنظر إلى أن الطلب نوعان:[٢] نوع ممتنع الحصول (التمني ويكون الأسلوب عُدِلَ به إلى معنى ثانوي)،ونوع ممكن الحصول، وهو قسمان: طلب حصول تصور أو تصديق في الذهن (الاستفهام)، وطلب حصول تصور أو تصديق في الخارج، يتفرع القسمان، بناء على ثنائية الثبوت والانتفاء، فطلب التصور أو التصديق بالثبوت (الأمر) فإن كان الطلب بالإقبال فـ (النداء)، وإن كان طلب انتفاء حدوث طلب أو تصديق فيه (النهي).





تأمل قوله تعالى: ﴿ رَبِّ إِنِّي لِمَا أَنزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ ﴾،[٣] تكشف القوة الحرفية الجانب الإخباري في قول موسى (u) بعد سقيه لابنتي الرجل الصالح، ثم توليه إلى الظِّل مناديا ربه، بحذف الأداة؛ لشيوع هذا الضرب، ولقربه من ربه. لكنَّ قوة الحوار الاستلزامية توضح أن موسى (

---

[١] المرجع السابق، ص١٦٩-١٧٠.

[٢] المرجع السابق.

[٣] سورة القصص، الآية/٢٤.

υ) لا يريد من الخبر تحقيق فائدته، وبيان حاله، بل هو يظهر ضعفه، وانكسار قوته؛ ليرفع مع النداء حاجات لا يعلمها إلا الله، لعل منها، الأمان، والاستطعام، والزوجة.

مثل هذا الخروج عن أصل الصيغة ما تلحظه في قول الشاعر: [١]

رَبِّ إِنِّي لاَ أَسْتَطِيعُ اصْطِبَاراً فَاعْفُ عَنِّي يَا مَنْ يُقِيْلُ الْعِثَارَا

الشاهد	القوة الحرفية	القوة الاستلزامية
﴿ إِنَّا لَنَرَاهَا فِي ضَلالٍ مُبِينٍ ﴾ [٢]	الإخبار	اللوم، والتوبيخ، والإنكار
﴿ يَقُولُ يا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلاً ﴾ [٣]	التمني	التحسُّر والندم
﴿ فَهَل لَّنَا مِن شُفَعَاء فَيَشْفَعُواْ لَنَا ﴾ [٤]	الاستفهام	التمني
﴿ لاَ تَعْتَذِرُواْ قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ ﴾ [٥]	النهي	التيئيس
﴿ يَا حَسْرَتَى علَى مَا فَرَّطتُ فِي جَنبِ اللَّهِ ﴾ [٦]	النداء	التحسُّر والندم
﴿ هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِن دُونِهِ ﴾ [٧]	الأمر	التعجيز

اختلف العلماء إلى هذه المعاني، وزادوها عمقا وتفصيلا، يقول الجرجاني: (ولم يكن ذلك بغريب على أناس تجاوزوا البحث في مستوى ناطق العربي الصوابي، وأوكلوا مهمة البحث فيه للنحاة، وتحروا مجالا أرحب يتواصفه البلغاء، يصدر عمن له فضل تمييز ومعرفة، ولا يرتاده إلا الأعراب الخلص، والأقوام طبعوا على البلاغة وأتوا فنا من المعرفة في ذوق الكلام هم بها أفراد) ،[٨]

[١] الهاشمي، السيد أحمد، **جواهر البلاغة**، قرأه وقدم له: يحي مراد، ط٢، (القاهرة: مؤسسة المختار، ٢٠٠٦م)، ص٢٦١.

[٢] سورة يوسف، الآية/٣٠.

[٣] سورة الفرقان، الآية/٢٧.

[٤] سورة الأعراف، الآية/٥٣.

[٥] سورة التوبة، الآية/٦٦.

[٦] سورة الزمر، الآية/٥٦.

[٧] سورة لقمان، الآية/١١.

[٨] الجرجاني، المرجع السابق، ص ١٥٢.

ولما كان القرآن أعلى منازل البلاغة، وثمراته ملأى لا تغيضها القطاف، اختلف إليه رجالات البلاغة؛ وقوفا على المقاصد المستكنة فيه، فعدول أساليب القرآن عن الأصل أوفر حظا من الجريان على مقتضى الأصل، ولولا خشية الاستطراد لغصنا في بحرها؛ لاستخراج شيئا من لآلئها، ولكن حسب البحث من المسألة من يعضد الرأي، ويقوي الحجة، وإلى هذا القصد وَلّى الباب الثاني من العمل وجهه.

الباب الثاني: دواعي تأويل القول المنجز بأعمال لغوية

يسعى البحث إلى بيان قوة القول الاستلزامية، متخطيا في ذلك قوته الحرفية، وتكوينها الخطابي؛ ليبحث عن أهم دواعي تأويل القول بأعمال لغوية، ولعل من أهمها: التنغيم (سنقصر الحديث عليه)، والسياق، وتسمُّح النحاة في القاعدة النحوية، والحقيقة والمجاز ، والقراءات القرآنية.

إن اللغة في الأصل خطاب، يقول كارل: (اللغة في الأساس أصوات)،[١] ويقول بو عمامة: (اللغة ظاهرة صوتية)،[٢] وقبلهم قال ابن جني: (اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)،[٣] لهذا يرى علماء اللغة أن من البدهي أن يأتي الكلام أولا. أمَّا اللغة المكتوبة فتأتي ثانيا؛ لأنَّها مشتقة derived منه، أو بعبارة أخرى لأن سلسلة الأصوات Range of Sounds التي تصدر عن أعضاء النطق Speech organ هي الوسط الذي تتشكل منه اللغة، أمَّا اللغات المكتوبة فهي نتيجة تحول الكلام صورةً مرئيةً Visual، وكل اللغات المعروفة بدأت أولا لغةً منطوقةً، وهناك لغات عدة، لم تكن مكتوبة من قبل، ثم خضعت بعدُ للكتابة، بل أكثر من هذا، فالأطفال يتمكنون من اللغة المنطوقة قبل تعلمهم القراءة والكتابة وهم يفعلون ذلك تلقائيا دون تدريب. يقول پول وكريستيان:(تعرّف

---

[١] بونتنج، كارل، **المدخل إلى علم اللغة**، ترجمة: سعيد حسن بحيري، ط٢، (القاهرة: مؤسسة المختار، ٢٠٠٦م)، ص٥٨.

[٢] بو عمامة، محمد، "الصوت والدلالة دراسة في ضوء التراث وعلم اللغة الحديث"، **مجلة التراث العربي**، دمشق، العدد (٨٥)، ص١.

[٣] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م)، ج١، ص ٨.

اللغة بأنها الملكة التي تسمح للناس بالتفاهم بواسطة إشارات صوتية، فقد أعطت الألسنية الأولية السمة الصوتية للغة).[1]

إن التنغيم مصطلح لغوي يقابله في الدرس الإنجليزية Intonation، ويدل على تغير درجة الصوت، ارتفاعا أو انخفاضا؛ لمناسبة المعنى المراد تعيينه، ويرتبط هذا الارتفاع والانخفاض بتذبذب الوترين الصوتيين اللذين يحدثان النغمة الموسيقية؛ أي: أن التنغيم بهذا المفهوم يدل على العنصر الموسيقي في نظام اللغة.[2]

يُعَدُّ التنغيم أو موسيقى الكلام - كما يسميه إبراهيم أنيس-[3] من الوسائل المهمة المعطية معاني مقامية، فكان تغييبه وتغييب المواجهة والمشاهدة من الأسباب الدافعة إلى تعدد معاني الجمل؛ لأنه قد يكفي - أحيانا - في الحديث المنطوق مط كلمة لبيان المراد منها،[4] فالتنغيم وسيلة تتميز بها اللغة الخطابية، فهو فيها كالترقيم في اللغة المكتوبة، كل منهما يقوم بوظيفة دلالية في تحديد المعنى.[5] لذا جعله تمام حسان أهم من علامات الترقيم في الكتابة، يقول: (التنغيم في الكلام يقوم بوظيفة الترقيم في الكتابة غير أن التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة)؛[6] فوظيفة النغمات من الأساس تمييزية؛[7] لأنَّ سماعك التنغيم أو غيره من أحوال الخطاب يكشف لك الكثير من المعنى، ويزول اللبس الحاصل من الاشتراك في تعبيرات عدة، (فالتنغيم، أو التلوين الموسيقي يؤدي دورا مهماً في التفريق بين معاني الجمل كالخبرية والإنشائية، فقد تكون

---

[1] فاير، پول. وبايلون،كريستيان، **مدخل إلى الألسنية**، ترجمة: طلال وهبة، (بيروت: المركز الثقافي العربي،ط١، ١٩٩٢م)، ص٧٣.

[2] التميمي، صبيح، **دراسات لغوية في التراث القديم**،(بيروت: دار أسامة، ط١، ٢٠٠٣م)، ص١٦٣.

[3] أنيس، إبراهيم. **الأصوات اللغوية**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، ١٩٧٥م)، ص١٧٦.

[4] عبد اللطيف، حماسة. **فتنة النص**، بحوث ودراسات نصية، (القاهرة: دار غريب، ط١، ٢٠٠٨م)، ص١٧٦.

[5] المسدي، عبد السلام، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، (تونس: الدار العربية للكتاب، ط٢، ١٩٨٦م)، ص٢٢٦، وباي، ماريو، **أسس علم اللغة**، ترجمة وتعليق: أحمد مختار عمر، (القاهرة: عالم الكتب، ط٨، ١٩٩٨م)، ص٩٤.

[6] حسان، تمام. **اللغة العربية معناها ومبناها**، (القاهرة: عالم الكتب،ط٥، ٢٠٠٦م)، ص٢٢٦.

[7] مارتني، اندري، **مبادئ اللسانيات العامة**، ترجمة: سعدي الزبير، (الجزائر: دار الآفاق، د. ت)، ص٨٤.

الجملة خبرية في المعنى، وهي تحتوي على أداة استفهام في اللفظ، وقد تكون استفهامية دون أن تحوي أداة استفهام).[١]

ففي قوله تعالى: ﴿ يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا ﴾،[٢] يكشف لنا التنغيم تركيب الآية الندائي، فطبيعة النطق الذي تنطق به الجملة تحدد دلالتها للنداء، ونحو هذا في النص القرآني كثير، منه ما جاء في قول الحق:﴿ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً ﴾،[٣] فإن تنغيمة التركيب الدعائية هي المحددة هذه الدلالة.

يقول ناصف: (إن محاورة النص بشكليه المكتوب والمنطوق تستلزم الربط بين المعنى والصوت (دلالات النبر والتنغيم)؛ لأن ذلك لا ينفصل عن عملية الفهم، لهذا عُدت القراءة الصامتة للنصوص مجالاً للتفسير، والقراءة الجهرية ذات طابع تأويلي لأنها بين المعنى والصوت)،[٤] فاختلاف التنغيم وتغير النغمة في اللفظ أو الجملة المنطوقة يكشف الكثير من معاني الجمل، ويمنح التركيب المصدر بالأداة تلويناً مختلفاً يجعل الأداة والجملة المركبة معها يعبران عن أكثر من حالة، وبذلك يتجاوز التركيب قوته الحرفية إلى القوة الاستلزامية. يقول فرج: (فنطق كلمة أو عبارة بتنغيم مختلف في كل مرة ينتقل بها من مجال دلالي إلى مجال آخر، ونبر بعض الكلمات يوحي إلى ارتباطها بفكرة مهمة يريد المتكلم بثها للمستمع).[٥]

أدرك الفلاسفة العرب هذا الدور الّذي يؤديه التنغيم في الكلام، فَقَسَّمَ أبو نصر الفارابي (الألحان الإنسانية إلى ثلاثة أصناف صنف يكسب النّفس لذاذة، وصنف يفيد النّفس في التخيّل والتصّور للأشياء، وصنف يكون عن انفعالات، وعن أحوال ملذّة مؤذية).[٦]

---

[١] عوض، سامي، ونعامة، عادل علي، "دور التنغيم في تحديد معنى الجملة العربية"، **مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية**، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (٢٨)، العدد (١)، ٢٠٠٦، ص٩٣.

[٢] سورة يوسف، الآية/٢٩.

[٣] سورة آل عمران، الآية/١٩١.

[٤] ناصف، مصطفى، **نظرية التأويل**، (السعودية: جدة، النادي الأدبي والثقافي، ط١، ٢٠٠٠م)، ص١١.

[٥] حسام أحمد فرج، **المرجع السابق**، ص٤٠.

[٦] سامي عوض، وعادل علي نعامة، "دور التنغيم في تحديد معنى الجملة العربية"، **مقال سابق**، ص ٩.

إن الانحراف عن النطق - المتعارف عليه- يؤدي غالبا إلى تباين المعاني، فمعرفة طرق الأداء والنطق الصحيح، لا يقل في أهميته عن معرفة قواعد اللغة؛ إن للتنغيم وظيفتين: وظيفة أدائية، تعرض القوة الحرفية، وبها تُنْطَقُ الجملة في اللغة حسب نظم الأداء فيها، وحسب ما يقتضيه العرف عند أهلها من حيث الالتزام بطرق أدائها؛ لأنه لو لم يلتزم بها يصبح نطقه وكلامه غير واضحين وغريبين عند أهلها.

أمَّا الوظيفة الأخرى فدَلالية، تبين القوة الاستلزامية، وتوضح ما وراء البنية السطحية، ودلالاتها الخفية، يقول تمام حسان:(للنغمة دلالة وظيفية على معاني الجمل تتضح في صلاحية الجمل التأثرية المختصرة نحو: لا !، ونعم !، ويا سلام !، والله!، إلخ؛ لأنها تقال بنغمات متعددة، ويتغير معناها النحوي والدلالي مع كل نغمة بين الاستفهام، والتوكيد، والإثبات لمعانٍ مثل: الحزن، والفرح، والشك، والتأنيب، والاعتراض، والتحقير، وهلم جرا، حيث تكون النغمة هي العنصر الوحيد الذي تسبب عن تباين هذه المعاني).[١]

إن هاتين الوظيفتين، مع اختلافهما، متلازمتان ولعل ما يعنينا هنا وظيفة التنغيم الدلالية في تخطي القوة الحرفية وبيانه القوة الاستلزامية، يقول فيتغنشتاين: (لا تفتّش عن معنى الكلمة، إنّما عن الطريقة التي تستعمل فيها).[٢] فالتنغيم قرينة صوتية كاشفة قوى التراكيب الحرفية والاستلزامية، ومعرفته تساعد على تحديد المراد بالجملة؛ وهذه بعض الأمثلة يكون فيها التنغيم ذا دلالة في الكلام، يحدد مراد الجملة:

١- هي جميلة.

٢- قال تعالى: ﴿ هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئاً مَّذْكُوراً ﴾.[٣]

٣- قال تعالى: ﴿ وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَيَّ أَنْ عَبَّدْتَ بَنِي إِسْرَائِيلَ ﴾.[٤]

---

[١] تمام حسان، **المرجع السابق**، ص ٢٢٨.

[٢] عاطف، مدكور، **علم اللغة بين التراث والمعاصرة**، (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٨٧م)، ص١١٣.

[٣] سورة الإنسان، الآية/١.

[٤] سورة الشعراء، الآية/٢٢.

إن نغمة المثال (١) تُعِينُ على الكشف عن معناها اللغوي، فالقوة الحرفية تشير إلى الإخبار، ولكن قد تعطي بنغمة مرتفعة قوة استلزامية تفيد الاستفهام، فإن نطقت الجملة بنغمة صاعدة فالجملة استفهامية، بينما إذا نطقت الجملة بنغمة مستوية فهي جملة خبرية، كذلك لو بدأت بنغمة صاعدة ثم ختمتها بنغمة هابطة فإنها تكون خبرية توكيدية. لأجل هذا كانت جملة (عَذْبَةٌ أَنْتِ) خبرية في قول أبي القاسم الشابي من قصيدة: صلوات في هيكل الحب؛ لأنها تقرأ بنغمة مستوية:

عَــذْبةٌ أَنْتِ كَالطُّفُــولَةِ، كَالْأَحْلَامِ   كَاللَّحْــنِ، كَالصَّبَــاحِ الْجَـدِيدِ
كَالسَّمَـاءِ الضَّحُوكِ، كَاللَّيْلَةِ الْقَمْرَاءِ   كَالْــوَرْدِ، كَابْتِسَــامِ الْوَلِيــدِ

قد نبدأ قراءة القصيدة بنغمة هابطة تنتهي بنغمة صاعدة تكشف لنا الاستفهام التعجبي، فالشاعر يستفهم: أعذبة كالطفولة أم أعذب منها ؟ لهذا تكون قراءة الاستفهام كاسية القصيدة حيوية يقويه تكرار صوت الكاف الذي يكشف حلقات مرحلة عاطفية متتابعة عاشها الشاعر، وهذه المراحل متلاحقة مترابطة، تشكل في بنائها وحدة موسيقية وإيقاعية مستقلة (كالطفولة أو كالصباح الجديد،. . .) هذا الإيقاع هو إيقاع نبضات قلب الشاعر وزفراته التي كان ينفثها تجاه محبوبته؛ لأن الصوت يجسد الإحساس، ويجعل السامع يستشعر المعنى بطريقة مباشرة، لهذا تحس بحرارة عاطفته مع قراءة الاستفهام، لا قراءة الإخبار الجامدة.

أمَّا المثال (٢) فيبدو - بالنظر إليه مكتوبا - أنه استفهام، تعضده القرينة اللفظيّة (هَلْ) فهي على بابها، ولكن إذا عرضنا الآية على الأسماع أو نظرنا إليها في سياق المعنى القرآني، لم يكن استفهاما؛ لأن النغمة الصوتية تشير إلى الإخبار، والقرينة التي كانت لها الغلبة على (هل) هو التنغيم الذي ساق إلى جعل (هَلْ) بمعنى (قد)، وبهذا تجرّدت الجملة من قوتها الحرفية (الاستفهام)، للدلالة على قوة استلزامية (الإخبار)، فالتنغيم يمنح التركيب تلوينا مختلفا، يجعل دلالة منفتحة، كقوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ﴾،[١] فالتنغيم ينقل الاستفهام

[١] سورة الفيل، الآية/١.

(القوة الحرفية) إلى الإخبار (القوة الاستلزامية) بغرض التقرير. يعضد هذا ما تواتر نقله، والمراد بالرؤية هنا العلم المحقق، فالعلم الحاصل مساو في قوة الثبوت الرؤيةَ والمشاهدةَ.

يتوقّف معنى المثال (٣)، وتأويله النحوي، على تنغيمه؛ فمعناه يتردد بين الاستفهام والإخبار، مما يؤدي إلى تعدد التوجيه، إذ يجوز فيه قراءتان، تكون النغمة الخطابيّة في الأولى مستوية هادئةً لا انفعال فيها، فالمعنى على الإقرار، فهو خبر على سبيل التهكم؛ أي: إن كانَ ثَمَّ نعمةُ فليسَتْ إلا أنَّك جَعَلْتَ قومي عبيداً لك، فتكون (أَنْ عَبَّدتَّ بَنِي إِسْرَائِيلَ) منصوبةً بإضمار أعني، أو هي خبر مبتدأ مضمر؛ أي: هي أن عَبَّدْتَ، والجملة منفصلة عن سابقتها؛ لما بينهما من كمال الاتصال، فالثانية جاءت بيانا للأولى.

قد تحمل الآية على الإقرار فتشير إلى اجتزاء من السياق البنيوي، فكأن موسى (υ) عدَّها نعمة؛ حيثُ ربَّاه، ولم يستعبده، والمعنى: هي نِعْمَةٌ؛ إذ ربَّيتني ولم تستعبدني كاستعبادك بني إسرائيل؛ فـ(أَنْ) تدل على المحذوف، كقولك: أن تَضرب بعض عبيدك وتترك الآخر، فيقول المتروك: هذه نعمة عليَّ أن ضربتَ فلاناً وتركتني، ثم تحذف (وتركتني)؛ لأن المعنى معروف.

أمَّا القراءة الأخرى فالنغمة الخطابيّة فيها مرتفعةٌ، وهذا يعني أنّ في الكلام حذفاً لهمزة الاستفهام، والكلامُ إنشائيٌّ بالاستفهام، على الخلاف بين النحاة في هذا الموضع، فالتّقدير على رأي أبي الحسن الأخفش: أَوَتِلْكَ نعمةٌ تمنُّها عليَّ، فحرف الاستفهام محذوف لفهم المعنى، أي: كيف تمنُّ عليَّ بالتربية وقد استعبدت قومي؟! ومن أُهين قومُه فقد ذَلَّ، فحَبِط إحسانُك إِلَيَّ بتعبيدك قومي، فتكون جملة (أَنْ عَبَّدتَّ بَنِي إِسْرَائِيلَ) مجرورة بباء مقدرة، أي: بأَنْ عَبَّدْتَ، أو هي بدل من هاء (تَمُنُّها).[١]

الباب الثالث: تباين الأعمال اللغوية والقول المنجز

اعتنى النحاة في جزء من مواضيعهم بنوع الجملة (خبرية أو إنشائية)؛ لما لها من أهمية في ضبط أحكامهم، ودوره في توجيه أساليبهم؛ فالتعدد في قراءة العمل اللغوي ينتج عنه تعدد في الدلالة، لذا ستركز هذه المباحثة على أثر تباين العمل اللغوي في القول المنجز؛ لعله يكشف لنا

[١] الأخفش، سعيد بن مسعدة، **معاني القرآن**، تحقيق: عبد الأمير الورد، (بيروت: عالم الكتب، ط١، ١٩٨٥م)، ج٢، ص٤٢٦.

شيئا من جمالية انفتاح الدلالة، وسنتناول العمل اللغوي من ثلاثة أطر، وهي: تعدد تأويل القول المنجز في إطار: (الجملة الخبرية)، و(الجملة الإنشائية)، و(تردد الجملة بين الإنشاء والإخبار).

٣. ١. **تعدد تأويل القول المنجز في إطار الجملة الخبرية.**

من أهم دواعي تأويل القول بأكثر من عمل لغوي؛ تردده بين الحقيقة والمجاز، قال نيدا Nida في كتابه Componential analysis of meaning تحليلات المعنى التكوينية،(التعدد يقع بسبب تعدد معنى الكلمة نتيجة الاستعمال المجازي)،[١] وهي ظاهرة شائعة في النص القرآني، وكلام العرب، ولها نصيبها في الألسن البشرية المختلفة، ومن الأمثلة القرآنية قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ لاَ يَسْتَحِي أَن يَضْرِبَ مَثَلاً مَّا بَعُوضَةً ﴾.[٢]

نظرة سريعة إلى المصدر المنسبك في الآية (أَن يَضْرِبَ) تلحظ أنه متردد بين توجيهين، انتصابه على المفعول به للفعل المتعدي، أو على نزع الخافض؛ وبيان هذا يعود إلى طبيعة استخدام الفعل (يَسْتَحِي)، إذ هو يتردد بين أمرين، هما: استعماله على المجاز، فيتعدى إلى مفعوله مباشرة، والمعنى: إنَّ اللهَ لا يخشى أن يضرب مثلا، مثله ما جاء في قول الشاعر:[٣]

إِذَا مَا اسْتَحَيْنَ الْمَاءَ يَعْرِضُ نَفْسَهُ كَرَعْنَ بِسَبْتٍ فِي إِنَاءٍ مِنَ الْوَرْدِ

يجوز في الفعل (يَسْتَحِي) استخدامه على الحقيقة، فيتعدى إلى مفعوله بحرف الجر، فيجري فيه الخلاف المشهور بين النحاة، فمذهب سيبويه والفراء أنها في محل نصب بنزع الخافض، ومذهب الخليل والكسائي أنها في موضع جر بتوهم وجوده؛ لكثرة اسخدامه، فأصبح كالموجود، والمعنى: إِنَّ اللَّهَ لاَ يَسْتَحِي من أَنْ يَضْرِبَ مَثَلا، ومن تعديه بحرف الجر قول الشاعر:[٤]

---

[١] الهنساوي، حسام، **علم الدلالة والنظريات الدلالية الحديثة**، (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ط١، ٢٠٠٩م)، ص١٨٦.

[٢] سورة البقرة، الآية/٢٦.

[٣] الأندلسي، أبو حيان، **البحر المحيط في التفسير**، اعتنى به: صدقي محمد، (بيروت: دار الفكر، ط١، ١٩٩٢م)، ج١، ص٩٨.

[٤] الأندلسي، أبو حيان، **المرجع السابق**، ج١، ص٩٨.

أَلا تَسْتَحِـي مِـنَّا المُلُـوكُ وتَتَّقِـي مَحَـارِمَنَا لا يَبُـؤُ الـدَّمُ بِالـدَّمِ

جعل القول حقيقة يصيره من كلام الكفرة، قالوا: أما يستحيى رب محمد أن يضرب مثلا بالذباب والعنكبوت ؟! فتكون الإجابة على سبيل المشاكلة، وإطباق الجواب على السؤال، وهو فن من الكلام بديع.

من الأمثلة التي تعكس جمالية ارتهان الزمن النحوي بالسياق، قوله تعالى: ﴿ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا ﴾،[١] فقد تصرف القرآن بالأساليب تصرفاً معجزاً أظهر جانبي التصوير والمعنى في آن واحد، لذا يرى النحاة أن زمن (إذا والفعل) الاستقبال، لا الماضي، ولكن الآية جرت على خلاف هذا؛ فصرفوها إلى معنى (إذ).

إن القرينة السردية قد صرفت الزمن في (انطَلَقَا، رَكِبَا) إلى الزمن الماضي، كاستدلالهم بـ(حَتَّى) في النص على تعدد الأحداث، والزمن معها يصبح ذا شطرين: شطر ينتهي في المرحلة الأولى المتقدمة، ليظهر الشطر الثاني في مرحلة لاحقة، إذ امتد زمن مسيرهما إلى زمن الثاني (ركوب السفينة) فأعطت (حَتَّى) الفعل (انطَلَقَا) امتداداً زمنياً، أما الركوب وخرق السفينة فلم يفصل بينهما فاصل زمني؛ لأن خرق السفينة ترتب على الركوب، ويحتمل أن الخرق كان عند الركوب، وقبل انطلاق السفينة؛ لأنه لم يقصد إغراق ركابها بل تعطيلها عن العودة لئلا يأخذها الملك الظالم، ونرى أن الخرق كان في البحر؛ ليشاهد أعوان الظالم العيب عيانا، فيتخلوا عن السفينة.

رد بعض النحاة هذا الرأي كالسُّهَيْلِي، فهو يرى أن تركيب (إذا والفعل) باقٍ على أصله في الدلالة على الاستقبال، فالسرد الوارد في أحداث هذه القصة - وإن كان ينقل لنا حدثاً ماضياً - فإن زمن (إِذَا رَكِبَا) دالٌّ على الاستقبال، كقول الحق: ﴿ حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِي النَّمْلِ ﴾،[٢] يقول السُّهَيْلِي: (وهذا نحو ما يتوهم في قوله تعالى: ﴿ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا ﴾، فيتوهم أن (إذا) بمعنى (إذ)؛ لأنه حديث قد مضى، وليس كما يتوهم، بل هي على بابها والفعل

---

[١] سورة الكهف، الآية/٧١.

[٢] سورة النمل، الآية/١٨.

- بعدها - مستقبل بالنسبة للانطلاق لأنه بعده والانطلاق قبله، . . ..، ولكن معنى الغاية في (حتى) دل على أن الركوب كان بعد الانطلاق).[1]

٣. ٢. <u>تعدد تأويل القول المنجز في إطار الجملة الإنشائية.</u>

قد تنفتح دلالة العمل اللغوي؛ لتنوع الإسناد كقوله تعالى: ﴿ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَن يُنَزِّلَ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِّنَ السَّمَاءِ ﴾،[2] فقد قرأ الجمهور الفعل (يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ) بالياء، ولفظ الجلالة هو الفاعل، وقرأ الكسائي الفعل بالتاء، ونصب لفظ الجلالة، أي: (هل تَسْتَطِيعُ رَبَّكَ)؛ على أنه مفعول به، يقول العكبري في توجيه القراءتين: (بالياء على أنه فعل وفاعل، والمعنى: هل يقدر ربك أو يفعل، ويقرأ بالتاء وربك على النصب، والتقدير: هل تستطيع سؤال ربك محذوف المضاف، فأما قوله أن ينزل فعلى القراءة الأولى هو مفعول يستطيع، . . . وعلى القراءة الأخرى يكون مفعولاً للسؤال المحذوف).[3]

فدل اختلاف القراءة في هذه الآية على أنهم سألوا عن إمكانية استجابة الله لهم في طلبهم نزول المائدة، ثم سألوا عيسى (‌u) أن يطلب من الله ذلك إذا ما وافقهم على طلبهم هذا، وهو أحرى بالدعاء منهم لنبوته وتقواه، فاختلاف الإعراب نتج من تردد التراكيب بين أكثر من معنى لغوي إنشائي.

إن تعدد الأعمال اللغوية - هنا - ناتج من تباين القراءات القرآنية، كما في إسناد الفعل (يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ) إلى يوسف (u) في قول الحق: ﴿ أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَداً يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ ﴾؛[4] لدلالة على الاهتمام، وزيادة الإغراء والترغيب، وقد قرئ (نرتَعْ وَنَلْعَبْ) بإسناد الفعل إلى الجماعة، إخوة يوسف (u)؛ لدلالة على المشاركة.

---

[1] السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن، الروض **الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام**، تحقيق: عبد الرحمن الوكيل، (القاهرة: دار النصر للطباعة، ط١، ١٩٦٧م)، ج١، ص٢٨٦-٢٨٧.

[2] سورة المائدة، الآية/١١٢.

[3] العكبري، أبو البقاء، **إعراب القراءات الشواذ**، تحقيق: محمد عزوز، (بيروت: عالم الكتب، ط١، ١٩٩٦م)، ج١، ص٢٣٢.

[4] سورة يوسف، الآية/١٢.

من أمثلة تعدد تأويل القول المنجز في إطار الجملة الإنشائية قوله تعالى: ﴿ قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ﴾.[١] فالشاهد هنا صلاحية العدول بتركيب (إذ والفعل) عن أصل زمنه، فالأصل فيه الدلالة على المضي، يقول سيبويه: (إنها ظرف لما مضى من الدهر) ،[٢] وتابعه في ذلك جمهور النحاة، قال أبو القاسم الزمخشري معلقا على النص الشريف: (وجاء مضارعا مع إيقاعه في (إذ) على حكاية الحال الماضية، ومعناه: اسْتَحْضِروا الأحوالَ الماضيةَ التي كنتم تدَّعُونها فيها، وقولوا: هل سَمِعُوكم أو أَسْمَعُوا، وهو أبلغ في التَّبْكِيْتِ)؛[٣] أي: في التقريع، والتعنيف، والتقبيح، كقوله تعالى في حكاية إبراهيم (u) ﴿ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا ﴾ ؛[٤] فإنه قاله تبكيتا، وتوبيخا على عبادتهم الأصنام.

إن الاستعمال الفصيح لا يقصر (إذ والفعل) على دلالة الماضي، إذ أشار ابن فارس[٥] إلى أن (إذ) تكون بمعنى (إذا)، أي: تدل على زمن الاستقبال، وهو الذي قال عنه ابن مالك (إنه استعمال صحيح غفل عن التنبيه إليه أكثر النحويين) ؛[٦] فزمن (إِذْ تَدْعُونَ) يتردد بين الأصل والعدول، قال أبو حيان: (إذ: ظرف لما مضى، إما أن يتجاوز فيه فيكون بمعنى: إذا، وإما أن يتجاوز في المضارع فيكون قد وقع موقع الماضي، فيكون التقدير: هل سمعوكم إذ دعوتموهم ؟ فتكون وظيفة

---

[١] سورة الشعراء، الآية/٧٢.

[٢] سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، **الكتاب**، تحقيق: إميل يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٩م)، ج٤، ص٢٢٩.

[٣] الزمخشري، محمود بن عمر، **الكشاف**، ضبطه: آل زهوي، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، ٢٠٠٦م)، ج٣، ص٢٤١.

[٤] سورة الأنبياء، الآية/٦٣.

[٥] ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها**، تحقيق عمر فاروق الطباع، (بيروت: مكتبة دار المعارف، ط١، ١٩٩٣م)، ص١١٢.

[٦] ابن مالك، **تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، تحقيق: محمد بركات، (القاهرة: دار الكاتب العربي، ط١، ١٩٦٧م)، ص٩٣.

صيغة يفعل لاستحضار، وتكون دالة على الزمن الماضي؛ أي: أراد عليه السلام تنبيههم إلى شيء هم عنه غافلون).[١]

٣.٣. تعدد تأويل القول المنجز في إطار تردد الجملة بين الإنشاء والإخبار.

القاسم المشترك بين المبحثين السابقين كون انفتاح دلالة الجمل لم يخرج عن العمل اللغوي الواحد، لكنَّ الانفتاح في هذا المبحث ناتج من صلاحية تردد التركيب بين الخبرية والإنشائية، فالأسلوب يكون إنشاء أو خبرا، فلا يجتمعان في عبارة واحدة، ولكن العبارة قد تصاغ خبراً ثم يغير فيها فتصبح إنشاء؛ فتتردد بين الأسلوبين، وهذا أمر يحدث في مواطن عدة؛ لإحكام الصلة بين المخبر والخبر، والمخاطب والمخاطبين، مما يسوق إلى انفتاح دلالة العبارة، وقد اهتم النحاة في جزء من مواضيعهم بنوع الجملة (خبرية أو إنشائية) لما لها من أهمية في ضبط الأحكام، والانفتاح الدلالي، وهذا ما سنلاحظه في قوله تعالى: ﴿ فَقَالُوا رَبَّنَا بَاعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا وَظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ ﴾،[٢] حيث قرئ (بَاعِد) طلباً من المفاعلة بمعنى الثلاثي، و(بَعِّدْ) بتشديدِ العَيْن طلبا ودعاء، وكأنهم ملّوا النعمة، وبطروها؛ فطلبوا الكد والتعب.

قد قرئ الفعل (بَاعَدَ) على الإخبار، وقُرئ (بَعُدَ) بضم العين فعلاً ماضياً، الفاعل المسير؛ أي: بَعُدَ المَسِيْرُ، وعلى الخبر وكأنهم استبعدوا مسائرهم على قصرها؛ لفرط تنعمّهم.

إن تعدد قراءة الشاهد ناتج من تعدد الانتماء الوظيفي، نحو هذا قوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا ﴾.[٣] فتداخل وظيفة المكون (كَفَى) جعل العمل اللغوي متعددا، فقد اختلف أهل اللغة في تأويل دلالته، على أنه اسم فعل أمر بمعنى اكتف بنفسك، والفاعل ضمير المخاطب، والجملة إنشائية، وقد يكون (كَفَى) فعلا ماضيا، والفاعل هو المجرور بالباء، وهي فيه مزيدة، أو أن يكون فاعل (كَفَى) ضمير يعود على الاكتفاء، أي: كفى الاكتفاء، وعلى التقديرين الجملة خبرية، ونرى هنا ترشح الخبرية على الإنشائية؛ لعلة الفصل بينهما (اقرأ كتابك / كفى بنفسك) وهذا يدل على المخالفة بين الجملتين، ومن ترشح الخبرية بسبب الوصل البلاغي،

---

[١] الأندلسي، أبو حيان، **المرجع السابق**، ج٧، ص٢٣.

[٢] سورة سبأ، الآية/١٩.

[٣] سورة الإسراء، الآية/١٤.

قول الله: ﴿ وَاللّهُ أَعْلَمُ بِأَعْدَائِكُمْ وَكَفَى بِاللّهِ وَلِيّاً وَكَفَى بِاللّهِ نَصِيراً ﴾.[1] وقوله: ﴿ ذَلِكَ الْفَضْلُ مِنَ اللّهِ وَكَفَى بِاللّهِ عَلِيماً ﴾.[2] وقوله تعالى: ﴿ لَّكِنِ اللّهُ يَشْهَدُ بِمَا أَنزَلَ إِلَيْكَ أَنزَلَهُ بِعِلْمِهِ وَالْمَلآئِكَةُ يَشْهَدُونَ وَكَفَى بِاللّهِ شَهِيداً ﴾.[3]

قد يقوي الوصلُ الإنشاءَ، كقول الله: ﴿ أَشْهِدُواْ عَلَيْهِمْ وَكَفَى بِاللّهِ حَسِيباً ﴾. وقوله: ﴿ انظُرْ كَيفَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللّهِ الكَذِبَ وَكَفَى بِهِ إِثْماً مُّبِيناً ﴾.[4] وقوله: ﴿ تَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ وَكَفَى بِاللّهِ وَكِيلاً ﴾.[5]

نحو هذا ما أجازه أهل اللغة في (هَيْتَ) من قوله تعالى: ﴿ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ ﴾،[6] كونه اسم فعل أمر بمعنى (أَسْرِعْ)، أو (أَقْبِلْ)، أو (تَعَالَ)، والفاعل مختزل وجوبا، تقديره (أَنْتَ)، والجار والمجرور (لك)، ليسا متعلقين باسم الفعل، فالمعنى: أَسْرِعْ فإرادتي لك، والجملة إنشائية طلبية. أو كونه اسم فعل ماض بمعنى (تَهَيَّأْتُ)، والفاعل مختزل جوازا، تقديره: (أَنَا)، و(لَكَ)، متعلقان باسم الفعل كتعلقهما بفعله، والجملة على هذا خبرية.

الخاتمة العامة

سعى البحث الموسوم بـ(تعدد قراءة القول المنجز؛ لتأويله بأعمال لغوية، دراسة نحوية تداولية) إلى دراسة العمل اللغوي في تراكيب العربية، وقد اكتنف عنوانه محوران: الجانب النظري المتمثل في مقاربة نظرية الأعمال اللغوية في الدرس اللغوي، بالتأليف بين وجهات نظر الدراسات اللسانية، فجاء عملنا التأليفي تمثيلا لما كتبوه، وطوَّع نهجنا الاستدلالي وجهات نظرهم، يحركه هاجس ترابط العلوم دون انقطاع بين حلقاتها العملية الأساس.

أمَّا الآخر فالجانب التطبيقي، وفيه بحثنا دواعي تعدد العمل اللغوي، وأثر التعدد في القول المنجز.

---

[1] سورة النساء، الآية/٤٥.

[2] سورة النساء، الآية ٧٠.

[3] سورة النساء، الآية/١٦٦.

[4] سورة النساء، الآية/٥٠.

[5] سورة النساء، الآية ٨١.

[6] سورة يوسف، الآية/٢٣.

من أجل هذا التأسيس عالج البحثُ القضيةَ في ثلاثة أبواب، ملخصها في النقاط الآتية:

- نَشَأَ مفهوم الأعمال اللغوية مع حداثته في حضن فلسفة اللغة، وقد مَهَّدَ ولادته الألماني فريجه، وعمق بحثه فيتغنشتاين، وَنَظَّرَهُ أوستن، وصاغه سيرل ضمن نظرية محكمة، فقسم القول إلى عمل نطقي، وعمل قضوي.

- تعود جذور دراسة الأعمال اللغوية إلى الدراسات التنظيرية عند علمائنا في القرن الثالث الهجري، وما بعده.

- يُعَدُّ مبدآ الصدق والكذب، ومطابقة نسبةِ الكلامِ النسبةَ الخارجيةَ أهم رائزين أُعْتُمِدَا في تمحيص الخبر من الإنشاء عند علماء العربية القدماء.

- ثمة قوتان إنشائيتان تواكبان العبارة اللغوية، وهما: قوة إنشائية حرفية، وقوة استلزامية حوارية.

-لم يغفل علماء العربية عن تمثيل المعاني المقامية الثواني التي تتولد من امتناع إجراء الكلام على أصله.

- من أهم دواعي تأويل القول المنجز بأعمال لغوية التنغيم، والسياق، وتسمح النحاة في القاعدة النحوية، والقراءات القرآنية، والحقيقة والمجاز.

- إن للتنغيم وظيفتين: وظيفة أدائية تعرض القوة الحرفية، ووظيفة دَلالية تبين القوة الاستلزامية.

- يؤدي تباين الأعمال اللغوية إلى انفتاح دلالة القول المنجز بصلاحية العبارة، مما يسوق إلى تعدد الإعراب.

هذه أهم النقاط المعروضة في البحث، وهي لا تعدو أن تكون محاولة في البناء على أصل، أسسها في المقام ما حوته كتب التراث البلاغي العربي من آراء، فما كانت لتتم الإفادة منها على الوجه الأمثل لولا نظرتنا إلى القضية من منظور حداثي أفاد من المناهج اللغوية الحديثة، والمراجع اللسانية المعاصرة مما ساعد تفاعلها مع آراء علمائنا على صياغة هذا البحث وتبويبه.

هذا ويوصي البحث بضرورة مَدِّ الجسور بين القديم والحديث؛ بالاطلاع على النظريات الحديثة المتصلة باللغة؛ لتجديد النظر في درسنا اللغوي، وتوسيع دائرة بحثه، وربطه بأبعاد تغنيه، ومناهج تمده بلفتات جديدة.

هذا ويبقى العمل بشريا متصفا بالنقص، فقلما يصل عملٌ إلى الكمال المنشود، فما من عمل إلا وقد يعتريه عيب، أو نقص قلَّ، أو كَثُرَ، ويبقى للسابق فضل الابتداء فعليه اتكأنا، ومنه تعلمنا، وللمتأخرين فضل الإكمال والاستدراك، إن أصبنا فمن الله وحده، له الفضل، والمنة، والكرم، وإن جانبنا الصواب فحسبنا الأجر والنية.

مقاربة سيميائية لقصيدة "أنا البحر في أحشائه الدر كامن" لحافظ إبراهيم

نُعيم حَنك

طالب الدراسات العليا، قسم الفقه وأصوله،كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

يهدف علم السيمياء إلى دراسة المعاني الخفية لمختلف الأنظمة العَلَاماتية كاللغة والإشارات. ويعتبر علم السيميائية من أهم الدراسات الحديثة بالرغم من عدم ضبط مفهومه التام وإدراك ماهيته وما يراد به. لكن يكاد يجمع أغلب الدارسين له أنه مرتبط بعلم اللغة واللسانيات. ويعتبر الهدف من تحليل النص أو الإشارة إلى الوصول للمعاني الخفية فيه، وذلك من خلال تنوير الجوانب المظلمة والكشف عن الأسرار اللغوية والحسية بالتطرق إلى تراكيبه ومحتوياته. وكما يشير إليه أغلب الباحثين فإن التقنيات السيميائية أو جلها تمر بمرحلتين هما: مرحلة التحليل الأفقي ويتناول فيها المعاني الظاهرة من النص مثل الثبات الإيقاع الداخلي والخارجي والتشاكل وغيرها. أما المرحلة العمودية فيتم فيها التطرق للمعاني العميقة والمسكوت عنها، أو مايطلق عليه الدلالات التأويلية، حيث يصل الباحث فيها إلى ما يعرف بالبنية العميقة للنص. سنسعى في هذه الورقة البحثية إلى تلمس التوجه السيميائي الذي يتناول العمل الأدبي بالدراسة والتحليل عبر هذين المستويين للوقوف على المعاني العميقة. حيث سنمهد بمقدمة نظرية لمفهوم التحليل السيميولوجي قبل البدء بالدراسة التحليلية، ثم الدراسة التطبيقية للنص، وقد اخترنا لهذه المقاربة السيميائية كإجراء تطبيقي لهذا المنهج قصيدة: "أنا البحر في أحشائه الدر كامن"، للشاعر حافظ إبراهيم، وهذا من خلال جملة من النقاط تمثل هيكل البحث، ويأتي في مبحثين: المبحث الأول: المستوى الأفقي السطحي: وسنتطرقه فيه إلى المستويات الأربعة وهي: المستوى الصوتي، المستوى المعجمي، التركيبي، والمستوى الدلالي، حيث سنسعى في هذا المستوى لإبراز البنية السطحية للقصيدة. المبحث الثاني: المستوى العمودي (البنية العميقة للنص): ونركز فيه على محاور هي: البنية الدلالية، البنية الانفعالية، الأساس الثقافي، الأساس الأيديولوجي.

المقدمة

يهتم علم السيميائية بالغوص في ثنايا النص الدلالية، ويتجاوز مرحلة الإحصاء والتصنيف التي تنظر للنص على أنه مكونات لغوية تربط بينها علاقات معينة. فعلم السيمائية يهدف إلى الغوص بالقارئ، ليكتشف الجماليات والأسرار التي أودعها صاحب النص فيه. فكما أودع المبدع هذه الأسرار في نصه، للناقد أيضا الحق أن يعبر عن رؤياه من خلال تحليله، وهذا قد يكشف حتى لصاحب النص ما لم يره.

وعلم السيمولوجيا قديم قدم الحياة البشرية، وذلك منذ أن بدأ الإنسان التواصل مع العبارات الموجودة حوله والبحث عن دلالتها، حيث أن علم السيمولوجيا يبحث عن معنى الدلالة في النص، وتطور مع تطور علم اللسانيات.

والسيمياء في اللغة: العلامة أو الدليل، قال في اللسان: (والسُّومَةُ والسِّيمةُ والسِّيماء والسِّيمِياءُ العلامة وسَوَّمَ الفرسَ جعل عليه السِّيمة وقوله عز وجل {لِنُرْسِلَ عَلَيْهِمْ حِجَارَةً مِنْ طِينٍ مُسَوَّمَةً عِنْدَ رَبِّكَ لِلْمُسْرِفِينَ}،[١]قال الزجاج روي عن الحسن أَنها مُعَلَّمة ببياض وحمرة)،[٢] كما جاءت في القرآن الكريم بهذا المعنى في عدة مواضع، منها قوله تعالى:{يُعْرَفُ الْمُجْرِمُونَ بِسِيمَاهُمْ}،[٣] وقوله تعالى:{وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ}،[٤] وقوله أيضا:{حِجَارَةً مِنْ سِجِّيلٍ مَنْضُودٍ مُسَوَّمَةً عِنْدَ رَبِّكَ}.[٥]

أما اصطلاحا فقد تعددت تعاريفه بتعدد أهدافه، منها "أنها انبثقت من الكلمة اليونانية Semeiom بمعنى العلامة، وLogos بمعنى الخطاب أو العلم، وبذلك تصبح كلمة Semiology علم العلامات أو علم الدلالات. أما السيميائية أو علم الاشارات، فيوجه اهتمامه نحو دراسة مختلف أنواع العلامات اللسانية وغير اللسانية. أي أنه العلم الذي يروم دراسة العلامة بأنماطها المختلفة في

[١] سورة الذاريات، الآية/ ٣٣، ٣٤.

[٢] ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري، **لسان العرب**، ط١، (بيروت: دار صادر)، ج١٢، ص٣١٤.

[٣] سورة الرحمن، الآية/ ٤١.

[٤] سورة آل عمران، الآية/ ١٤.

[٥] سورة هود، الآية/ ٨٣.

حياة المجتمع.[1] والتناسب ظاهر جلي بين التعريفين اللغوي والاصطلاحي، فهي العلامة والدلالة على الشيء.

(ولعل أبرز مايميز التحليل السيميائي هو اعتبار العلامة النواة التي تُكوّن النظام اللغوي وغيره، نظرا إلى طبيعتها الدلالية والإبلاغية التواصلية فهي مفتاح النص.

وقد تنوعت العلامات تبعا لتنوع المعارف والحاجات الإنسانية، فهناك الألفاظ، والإشارت والرموز والآثار والإيماءات والمشهديات. واختص كل نظام من الأنظمة السيميائية بعلامات خاصة).

فيمكن القول أن السيميائية بمثابة البحث عن معاني العلامات ودلالاتها ورموزها، وذلك للوصول إلى أعماق النص وجوهره.

وتبحث السيميائية عن المعنى من خلال بنية الاختلاف ولغة الشكل والبنى الدالة، وهي لذلك لا تهتم بالنص ولا بمن قاله،وإنما تحاول الإجابة عن تساؤل وحيد هو كيف قال النص ما قاله[2].

أما خطة التحليل السيميائي فتمر بمرحلتين اثنتين هما:

أولا: مرحلة التحليل الأفقي: ويتناول فيها الدلالات الظاهرة من النص من الايقاع الداخلي والخارجي للنص، والثنايا الضددية والتشاكل، والثبات والتحول إلى آخره.

ثانيا: مرحلة التحليل العمودي: وفي ذلك يتناول المعاني العميقة للنص والمسكوت عنها. وهذا القسم تأويلي تختلف من قارئ إلى آخر، لكنه لا يتجاوز معطيات النص إلى تخيلات تبعده عن المعنى الذي أراده صاحبه. وذلك من خلال مدى نجاح القارئ في تناول أسراره.

أما الغرض والهدف الذي يسعى إليه كل محلل لنص أو مقال ما، إنما هو محاولة لفهم ذلك لنص أو المقال والغوص بين أسراره، حيث يصل في الأخير إلى فرضية ماهية الروابط التي تقيم نظام النص وما العلاقة التي تربط بين أطرافه.

---

[1] برنار، توسان، **ماهية السيمولوجيا**، ط١، ترجمة محمد نظيف، (الدار البيضاء:دار أفريقيا الشرق، ١٩٩٤م)، ص٢٦.

[2] جميل، حمداوي، مدخل إلى المنهج السيميائي، **مجلة عالم الفكر**، الكويت، المجلد ٣، نسخة إلكترونية.

تمهيد:

في تعريفه للغة يقول ابن جني :(اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم).[١] وهي الوظيفة الاجتماعية والمعرفية والتواصلية للغة. ويقول الإمام فخر الدين الرازي حول هذه الوظيفة: (السببُ في وضع الألفاظ أن الإنسان الواحد وحدَه لا يستقلُّ بجميع حاجاته بل لا بدَّ من التعاون ولا تعاونَ إلاَّ بالتَّعارف ولا تعارفَ إلاَّ بأسباب كحركات أو إشاراتٍ أو نقوش أو ألفاظٍ توضع بإزاء المقاصد وأَيْسَرُها وأفيدُها وأعمُّها الألفاظ، أمَّا أنها أيسر فلأَنَّ الحروفَ كيفيَّاتٌ تَعْرِضُ لأصواتٍ عارضة للهواء الخارج بالتّنفس الضروريّ الممدود من قبل الطبيعة دون تكلُّف اختياري).[٢]إذا للغة أهمية كبيرة في الحياة الاجتماعية لكل فرد، حيث أنّهاَ أساس عمليةِ التفكير وحضن المعرفة وخزانته، والوسيلة الرئيسةفي التواصلِ والتفاهم والتخاطب، وهذا القدر لا يتختلف من لغة إلى أخرى، بلهو مقدار مشترك بين مختلف اللغات. لكن للغة العربية مكانة أعلى إذ اصطفاها الله عز وجل لتكون لغة آخر الرسالات ولغة الدين الذي حُفظت من خلاله.

لكن وضع اللغة العربية اليوم يعاني أزمة حقيقة نتيجة لأسباب متعددة، منها نفور الناشئة من تعلمها، وهجرانها من طرف أبنائها في خضم عصر المعلوماتية وانتشار التعامل باللغات الأخرى.وأمام هول هذه الفاجعة وقف الشاعر حافظ إبراهيم موقف الراثي تارة يصف معاناتها. وموقف المعاتب تارة وهي تلوم ابنائها.

وسنسعى إلى تناول النص دراسة سيميائية أفقياً (البنية الظاهرة)، وعمودياً (البنية العميقة).ولم نوزع هذه الدراسة على المستويات بشكل متناسق، ولكن تناولنا كل مستوى بما يتطلبه، وما تحتاجه القصيدة وتراكيبها، وأيضا ما وضعه الشاعر من أساليب ومفردات في الهيكل البنيوي للقصيدة.

[١]ابن جني، أبي الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق : محمد علي النجار (بيروت: عالم الكتب) ج١، ص٣٣.

[٢]السيوطي،جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر،**المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، ط١،(بيروت: دار الكتب العلمية،١٩٩٨م)، ص٨٩.

أولا: المستوى الأفقي: وسنركّز فيه على المستويات الأربعة: المستوى الصوتي، المستوى المعجمي، التركيبيوالدلالي.ومن هذه المستويات سنلمس بنيته السطحية قبل محاولة الغوص إلى بنيته العميقة.

أ- المستوى الصوتي:

إن الغوص في جماليات النص لا يكتمل إلا بالتوقف عند البنى الصوتية، التي تمثل ركيزة هامة في بناء القصيدة. ولا يخفى على ذي نظر أهمية الدراسة الصوتية في أي دراسة لغوية، وما ذلك إلا لأنها تتناول أصغر مكون في اللغة وهو الصوت. وفي تعريفه يقول رمضان عبد التواب: (هو الدراسة العلمية للصوت الإنساني من ناحية وصف مخارجه وكيفية حدوثه، وصفاته المختلفة التي يتميز بها عن الأصوات الأخرى، كما يدرس القوانين الصوتية التي تخضع لاأصوات في تأثيرها بعضها ببعض عن تركيبها في الكلمات أو الجمل)[١]. إذا فهو على شقين، أولها الدراسة العلمية التي تهتم بمخارج الأصوات وكيفيتها، والجزء الثاني الذي يهتم بوظيفة الأصوات.

اعتنى النقد العربي منذ القدم بالتجنيس وأولى له أهمية كبيرة. وفي هذه القصيدة"**أنا البحر في أحشائه الذر كامن**" يظهر الجناس بشكل ملحوظ منذ البيت الأول(حَصاتِي-حياتِي، وَلَدتُ -وَأَدْتُ، أبلى- تَبلى، عِزّاً- عَزَّ، سَرَتْ - سَرَى، بَسَطْتُ-بَسْطِ)، وذلك أن الجناس يضفي على القراءة حالة من الإحساس والشعور تذهب بالقارئ في اتجاهات العاطفة صعودا ونزولا.وقد اهتم النقاد بالصوت وأولوه أهمية كبيرة، ومنها (الجناس). وفي النص الذي بين أيدينا جاءت نغمات الصوت متناسقة تُخرج ما في نفس الكاتب من احساس بالأسى على ما تعانية اللغلة العربية. وقد تكرر حرف التاء في القصيدة عدة مرات. والتاء من حروف الشدة، يمكننا أن نأخذ منه الشدة التي يدافع بها الشاعر عن اللغة العربيية، واللوم الشديد لأبنائها لمّا تخلوا عنها وأهملوها. وذلك في محاولة للشاعر من اثارة لمشاعر القراء، منها:(رَجَعْتُ/اتَّهمتُ/ حَصاتِي/ناديْتُ/ احْتَسَبْتُ/ حياتِي/عَقِمتُ/ عِداتي/وَلَدتُ/ وَأَدْتُ...).وتتابَع حرف التاء في أغلب كلمات النص،حيث ورد ٨٤ مرة في أبيات القصيدة، بمعدل ثلاث إلى أربع مرات في البيت الواحد، وذلك بدلالات مختلفة تحمل شدة الوطئة

---

[١] رمضان، عبد التواب، **مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، ط٣، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٧م)، ص ١٣.

والحزن وكذا اللوم لأهل اللغة، ولكنه في نسق واحد للاحساس بالأسى والقهر، كما أن بينها تناغم وايقاع.

ومن ذلك أيضا كثرة الحروف الشفوية(ب، ف، م)، حيث ورد ١٤١ صوتا، وهي تدل علىثقل الهم الذي يبوح به وطفولته أمامه. ضف إلى ذلك كثرة إيراد حركة الكسرة في أغلب كلمات، والتي توحي بانكسار نفسية الشاعر ممارآه من تراجع قيمة اللغة العربية وتواضع مكانتها بين لغات العالم. وبالنظر إلى عبارات النص ومفرداته تظهر أحاسيس الشاعر الباحثة عن غذ أفضل تزدهر فيه اللغة ويعلو شأنها.

والملاحظ على زمن القصيدة أنه جاء بين الحاضر المستمر والمستقبل وبعض منه في الماضي، فالشاعر يصف الحالة الراهنة والمستمرة منذ زمن مضى. كما يشير فيه للمستقبل وصفا لحالة الخمول والركود، وكأنه يرى أن الزمن سيطول على هذه الحالة، ومافي ذلك إلا مزيدا من الألم والحسرة على الوضع.

كما نجد أن الشاعر استعمل النبر في بعض الكلمات عرضا، مثل التشديد في بعض الكلمات: اتَّهمتُ، عَزَّ، تَفَنُّناً، أما النبر الانفعالي وما فيه من الضغط على جزء من الكلمة حيث يصاحب انفعالات المتكلم وتعبيرَه عن عواطفه، فقد ارتبط بعواطف الشاعر في انفعالاته خاصة حين يبرز مشاعرالاستنكار والعتاب. وعلى الرغم من اختلاف كلماتها ومفرداتها إلا أنها أدّت الغرض الذي أراده الشاعر وهو الاستنكار والحسرة والأسف. راعى فيها الشاعر قافية البيت مع مناسبة الصوت، فجاءت مقنعةفي منطوقها ومفهومها وأحاسيسها.

المستوى المعجمي:

يعتبر المستوى المعجمي أحد الأسس التي يقوم عليها النص الأدبي، ومن أجل أن تكون المحاور واضحة وجلية، تعتبر الكلمات التي يضعها صاحب النص فيه قنوات مرور لمعنى النص. ولكل حقل من حقول الخطاب كلماته الخاصة التي يتكون منها معجمه، بحيث يلتقي في المعنى المناسب مع شعور صاحب النص ومراده منه.

والتطرق إلى المستوى المعجمي يكون من نواحي عديدة، منها النحوية والدلالية وبعد المعنى في الكلمة وتأديتها للغرض الذي وضعت من أجله. كما ينظر لموضعها من باقي الألفاظ ألا وهي الناحية التركيبية.

وقصيدة "**أنا البحر في أحشائه الدر كامن**" تحمل بين طياتها لغة الحسرة والأسف والعتاب وكذا الألم، فالمعجم الشعري جاء موافق جدا للغرض المراد منه من القصيدة. وكأن القارء للقصيدة يقرأ لشاعر من شعراء العصر الأدبي الأول. وذلك من خلال جمالها وتناغمها. ولا يختلف اثنان أن إبراهيم حافظ يسهُل الوصول إلى معجم مفرداته المتناسقة المتناغمة في رونق فيستقبلها السامع بنفس مطرقة، حيث استعملت في سياقات مختلفة مثل: حياتِي /حَصاتِي/ أجزَعْ/ عِداتي/ أَكفاءً/ وَأَدْتُ/ آيٍ/ عِظاتِ/ الدُّر/ أساتِي/ ناعِبٌ/ وِدادِي/ الحَسَراتِ/ أناة / الافْرَنجِ/ الرُّمُوس.

فهي مفردت جعلها الشاعر لتأدية وضيفة الحسرة والحداد الذي يلازمه بسبب ما وصل باللغة من مصيبة، فاستورد مفردات تدل على ذلك، منها قرآنية كالتعبير عن الجزع،"أجزَعْ لقَولِ عِداتي" وذلك من قوله تعالى: {سَوَاءٌ عَلَيْنَا أَجَزِعْنَا أَمْ صَبَرْنَا مَا لَنَا مِن مَّحِيصٍ}[1].ثم يُذكّر أهل اللغة بالمكانة التي خصها الله عز وجل لهذه اللغة من خلال القرآن الكريم وما احتواه من فصاحة وبلاغة،"ما ضِقْتُ عن آيٍ به وعِظاتِ"، وأخذ ذلك من قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُم[2]}. فأغلب المفردات مستمدة من القرآن الكريم متنوعة ومتسلسةومتناغمة، ولعله يريد أن يقول لأهل اللغة العربية ألا تحفظوا هذه اللغة التي حفظها كتاب الله عز وجل. واضافة إلى ذلك أخذ الشاعر من معجم الشعراء القدامى مثل كلمة "الرموس" ومثلها ما أنشد ابن الأعرابي لعُقَيْل بن عُلَّفَةَ :

وأَعِيشُ بالبَلَلِ القَلِيلِ ... وقد أَرى أَنَّ الرُّمُوسَ مَصارِعُ الفِتْيانِ

إضافة إلى ذلك لم يختفي من معجم القصيدة مفردات القاموس الحديث،والتي تبرز معاني يستطيع القارئ أن يجول فيها بفكره ويراها في واقعه. مثل: الجَرائِد/ الغَرْب/ الكُتّاب. وعلى الرغم

---

[1] سورة إبراهيم، الآية ٢١

[2] سورة يونس، الآية ٥٧.

من قلتها في النص إلا أنها أدت دورا كبيرا في توضيح المعاني التي أرادها الشاعر. وكأن الشاعر يأخذ القارئ من لغة القرآن الجميلة الراقية التي تكفل الله بحفظها، إلى الواقع المر الذي برز حديثا في التكنولوجيا ووسائل الإعلام والاتصال ومابها من جرائم لغوية. هذهالوسائل التي من الفترض أن تكون أداة لحمايتها أصبحت وسائل لهدمها من حيث يظنون أنهم يخدمونها.

كما نجد في النص الكثير من المفردات والأسماء التي خرجت عن مدلولها المعروف، مثل: الدواء/عرائسي/ بناتِي/ صدفاتي، فأضفت على النص جمالا من خلال السياق التي وضعت فيه وإن كان الغرض منها الحزن والأسى.فاتسمت ألفاظ النص بالمواءمة بين المنطوق والمعنى إلى حد بعيد يستكشفه القارئ من خلال الجول بمشاعره في كلمات النص وعباراته.

المستوى التركيبي:

ونتناوله من جانبين الأول من الجانب النحوي والثاني من الجانب البلاغي. أما النحوي فقد سار عليه الشاعر مسير النحويين في الأساليب العربية، وذلك من خلال التقديم والتأخير وغيره، فيأخر المفعول به، ويقدم المبتدأ،كما اعتمد نفس النهج في البلاغة.وجاءت الأفعال موزعة بين الأزمنة المختلفة، فأفعال المضارع جاءت للتعبير عن استمرار حالة الركود والتراجع (أرى/ أسمع/أضِيقُ/أبلى/ أعلَمُ/يُنادي ...)، وأورد الأفعال الماضية أكثر من غيرها وفي ذلك دلالة على استقرار الفجيعة وثبوتها بين أهل هذه اللغة، إذ أنها واقعة منذ زمن وتستمر إلى الحاضر، وكأن حاضر الحال أصبح ماضيا، (رَجَعْتُ/ ناديْتُ/ وَأَدْتُ/ فاخَرْتُ/ سَرَتْ...)، أما أفعال الأمر فقد غابت عن النص، وذلك لأن الشاعر في موضع شكوى واستغاثة. فاللغة تشكو حالها وترجوا نصرتها، فتحاول أن تخفي التوتر الذي بداخلها وهوما تحمله صيغ أفعال الأمر. وذلك من أجل استمالة القارئ واستعطافه لعله يرأف بحالها.

وتنوع الأسلوب في نص القصيدة بين الإنشاء والخبر، وذلك في صياغة بلاغية تخدم الهدف، من خلال الاستعارة والمجاز والتشبيه، فمن المجاز:(لم أجِدْ لعرائسي رجالا/ وأسمَعُ للكُتّابِ في مِصرَ ضَجّة/ رَمَوني بعُقمٍ في الشَّبابِ). ومن الاستعارة: (وسِعتُ كِتابَ اللهِ لَفظاً/ تَحينَ وَفاتي/ فاخَرْتُ أَهلَ الغَرْبِ/ حَفِظْنَ وِدادِي في البِلى/ سَرَتْ لُوثَة الافْرَنجِ فيها). وأما التشبيه (أنا البحر/ سَرَتْ لُوثَة الافْرَنجِ فيها كمَا سَرَى لعاب الأفاعي/ فجاءَتْ كثَوْبٍ ضَمَّ سبعين رُقْعة). لقد جرى الشاعر مجرى القدماء في اختياراته البلاغية لإيصال المعنى في صورة حسية، فكانت مشعة بالأحاسيس قوية في

الدلالة، دقيقة في وصف حال الأسى: (رَمَوني بعُقمٍ). وحال العتاب: (أَيهجُرني قومِي). والألم: (مِنَ القبرِ يدنيني). والرجاء: (بَسَطْتُ رجائِي).

-المستوى الدلالي:

من خلالالتفاعل الذي يحدث بين النص وقارئه، يمكن للقارء أن يصل إلى ما أراده حافظ إبراهيم في قصيدته وعبر عنه. ويبرز ذلكفي ما وضعه الشاعر في نصه من تراكيب تدل على ذلك، سواء بلاغية أو جمالية، فأبرزت بكل وضوح الاحساس والشعور الذي أراد الشاعر توجيهه للمتلقي، في حالة من الأسى والرجاء والحزن والأمل. فطرح الماضي المزدهر وكيف كانت العناية باللغة عند من حفظوها وساروا بها إلى القمة. ومعاتبا من هجرها إلى غيرها من لغات الغرب. فبعد أن قدم رثاء للحال ، جعل القارء يتفاعل بكل قوة مع هذه الأحاسيس من خلال مخاطبته وتوجيه المسؤولية إليه، وجعل على عاتقه رد المجد الضائع.

المبحث الثاني: المستوى العمودي (البنية العميقة للنص): ونركز فيه على محاور هي: البنية الدلالية،البنية السياسية، بنية التناقض، البنية التناصيّة والبنية الانفعالية.

- **البنية الدلالية:**

للمعنى السيميائي للنص عدة أوجه، تختلف باختلاف المتلقي أو الناقد أو القارئ، فالتعدد في قراءة النص الواحد لايعتبر عيبا أو تجاوزا لأن المتلقي لايعتبر مستهلكا فقط بل منتج لنص جديد. وفي ذلك يقول بارت: (النص إنتاجية، ولكن ذلك لا يعني إنه منتوج عمل، ولكنه الساحة ذاتها التي يتصل فيها صاحب النص وقارئه)[١].فهذا الانتاج الذي يحصل من خلال القراءة، تؤثر فيه عديد من العوامل منها اجتماعية وسيولوجية. والنقد السيميائي لايقف عند سطح النص، بل يصل إلى عمقه وجوهره، فيحاول البحث في ثناياه عن المضمرات والخفايا. وذلك من خلال البحث عن المعنى المصاحب. وقد أتت تلك المعاني متداخلة ضمن سمفونية بين الماضي والحاضر تجسد الواقع بين ماكان وبين ماهو عليه، بين الشعور بالحزن والأسى والشعور بعدم القيام بالواجب تجاه اللغة التي تعد ذخر الأمة ومفتاح حضارتها. فنجد منذ بداية القصيدة إلى البيت الخامس إبراز لما للغة العربية من مميزات تجعلها رائدة وسيدة غيرها من اللغات، فكأنه

[١] بارت، رولان، **آفاق التناصية**،ترجمة محمد خير البقاعى،(القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨م)، ص ٣٨.

إقامة للحجة بداية قبل إلقاء اللوم علىمن قصر في خدمتها وحفظها من طغيان الآخرين. ثم يأتي في البيت السابع بداية العتاب واللوم، وذلك بذكر كيف أن فناء اللغة سيؤدي إلى فناء أهلها. ويضرب الشاعر الأمثال من الواقع حتى لايترك مجالا للشك، "أرى لرِجالِ الغَربِ عِزّاً ومَنعَةً"، فالغرب إنما ساد وازدهر من خلال الاعتناء بمقوماته الحضارية، وعلى رأسها اللغة. والتي لا غنى لأية حضارة عنها.وما كان ذلك إلا بتمسكهم بلغتهم واعتزازهم بها. ثم يعود بعد ذلك إلى العتاب واللوم، ضمن قالب يُشعر القارئ أنه أول المسؤولين عن تراجع اللغة التي يقرأبها القصيدة في هذا الوقت. "أيُطرِبُكُم من جانِبِ الغَربِ ناعِبٌ". فيظهر فيه التقصير الواقع من الناطقين باللغة العربية. ويبقى شعور الاستنكار واللوم ممزوجا بالعتاب والحسرة الطابع الغالب على النص في جو يختتم بالتوجيه إلى السرعة بالمبادرة لاستدارك الأمر، والتخيير بين ذلك وبين الفناء الذي لا رجوع بعده.

- البنية السياسية:

على الرغم من أن النص ذو صيغة أدبية بحتة إلا أنه تعدى ذلك إلى ما سيكون من نتائج بعد انحطاط الأدب واللغة، وأن ذلك سيؤثر لا محالة في الجانب السياسي:"أرى لرِجالِ الغَربِ عِزّاً ومَنعَةً... وكم عَزَّ أقوامٌ بعِزِّ لُغاتِ"

وذلك لِما للغة من دور كبير في بناء حضارة الأمم.ويرجع بنا الشاعر إلى أيام عز الحضارة الإسلامية ومنها عز اللغة. ومن ذلك ازدهار اللغة في العصرين العباسي والأموي. يوم كانت الترجمة تلعب دورا بالغا في النهوظ بالعلم، حيث ترجمت العلوم من مختلف اللغات إلى اللغة العربية، والتي كان رائدها الطبيب الفيلسوف: حنين بن اسحاق[١] (٢١٥-٢٩٨ هـ).فلعبت الترجمة دورا كبيرافي النهوض بالجانب العلميخلال العصرين التي شهدت الأمة فيهما ربيعها الحضاري. فأشار الشاعر إلى العز السياسي للأمة الذي تكتسبه باعتنائها بلغتها، وأن الأعداء الذين يريدون تراجع مكانة الأمة يعلمون أن اللغة العربية أحد مقومات نهوض الأمة فكريا وحضاريا، فيسعون إلى الحط منها بكل الوسائل: "أيُطرِبُكُم من جانِبِ الغَربِ ناعِبٌ".

[١] ينظر ترجمته في:القفطي، جمال الدين الشيباني، **إخبار العلماء بأخبار الحكماء**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م)، ج١، ص٧٧.

ثم يترك الشاعر بصيصا من الأمل، وذلك بذكر القدوة التي يجب السير على نهجهم من أجل رد المجد الضائع: "سقَى اللهُ في بَطْنِ الجزِيرة ِ أَعْظُماً... يَعِزُّ عليها أن تلينَ قَناتِي. فالكلام عن عظمتهم يورث الهمة عند القارئ ليحدو حدوهم وينهج منهجهم. وكل ذلك رفعا لمقام الأمة الحضاري والذي لابد له من سياسة وتدبير. وفي ذلك يبرز إلمام الشاعر بالصراع الايديولوجي القام بين الغرب والشرق، واعجاب الضعيف بالقوي والسير وراء مقومات الغرب ونسيان المقومات الأصلية، ظننامنه أنها هي من ترفع شأنه. متناسيا أن له مقوماته الخاصة التي لاتقوم له قائمة إلا بها، ومنها اللغة العربية.

- **بنية التناقض:**

تظهر وتنجلي في المزج بين الماضي والحاضر، بين عز اللغة عند رجال الجزيرة الذين عز عليهم لين قناة اللغة، حيث رفعوا شأنها أيام البلاء، فغدت مزدهرة مزهرة، وبين الوهن والتراجع التي تعانيه اليوم بين الصحافة ووسائل الاعلام، وبين من تمسّك بلغة الغرب وبين من يظن نفسه حاميها وهو مفسدها من حيث لايدري.

- **البنية التناصيّة:**

وجرى فيه التناص في حوار بين اللغة وأهلها تخاطبهم بالاستفهام والسؤال وتردُّ بكل مافي الإجابة من مرارة، ولايجد القارئ غير تلك الإجابة. فيطرح السؤال من طرفها إلى الأمة العربية، هل كان لهم شرف الرفعة الحضارة والبقاء بغير اللغة التي حُفظت بكتاب الله التي وسعته جمالا وعذوبة. فتعود بهم إلى زمن ساد فيه أهل اللغة العربية عندما بذلوا من أجلها وأعطوها ماعندهم.ثم الرجوع إلى المزالق التي يقع فيها أهلها اليوم التي كانت سببا في الردة إلى الخلفومواجهة الإعصار الغربي الذي لم يترك بدا أو سبيلا إلا وسلكه لإضعافها.

واسترجع الشاعر ذلك من خلال ذكره لأهل الجزيرة العربية الذين أوصلوها للمكانة التي ينبغي أن تكون فيها

- سقَى اللهُ في بَطْنِ الجزِيرة ِ أَعْظُماً

ثم يعود بنا إلى زمن الحاضر المستمر على ذلك التراجع والانهيار:

- أرى كلَّ يومٍ بالجَرائِدِ مَزْلَقاً

- مِنَ القبرِ يدنيني بغيرِ أناة

حيث يظهر التناقض التام بين الزمنين، الذي كان فيه أهلها يُعلون شأنها، وزمن أهلها هم من ينقصون من شأنها وذلك بهجرانها والبحث عن بدائل غيرها بين لغات بين الأمم.

في غضم كل ذلك التجاذب والتناقض، يظل الأثر على القارئ والسامع من خلال جعل الدلالة بين العبارات والكلمات توحي بمعنى عميق، بقدر ما يورث الحزن والأسى، بقدر مايضفي عليه جمال بياني يوصل المعنى إلى كل متلق.

- **البنية الانفعالية:**

لا يخفى من خلال أبيات القصيدة انفعال الشاعر خلال تعبيره عن الأسى والحزن العميق، حيث ظهر ذلك الانفعال قويا خاصة في اللوم والعتاب، والذي برز منذ الأبيات الشعرية الأولى.وطغت على النص مشاعرالأسى والعتاب، وكان الأسى أشد بروزا من الثاني، وذلك في صيغ الاستفهام والإنكار التي جاءت مخاطبة الأمة العربية التي فرّطت في أهم ما يميزها تاريخا وحضارة.

أما الحزن فعلى لسان اللغة التي تأن تحت وطأة وتسلط الحضارة الغربية التي يلجأ إليها أبناؤها تاركين ورائهم ما يصلح حالهم ويرجعهم لمجد ضاع منهم.

فكأن النص جاء في حلقة الحزن والأسى ينعي تارة ويعاتب تارة. إلا فيما كان فيه مخاطبا وموجها للحلول والسبل التي يرجع بها الحال للأفضل. وحتى في ذلك بقي الانفعال بارزا في معظم أجزاء القصيدة.

الخاتمة

إن ما تم تناوله من طرف الشاعر، أفكار غاية في البيان ووظفت في جوانب عديدة، بحيث كان كساؤها في كل مرة يجاري المعنى المراد منه. فحتى وان اختلفت تأويلات القارئ للنص مما أراده الشاعر إلا أن المجال يبقى محدودا. لا يستطيع الخروج عنه أو الانحراف به إلى معاني جانبية، حتى وإن جمع الشاعر في قصيدته عدة محاور تناولت اللغة العربية ومكانتها وخدمتها، في أسلوب من العتاب. يجعل القارئ يحس أن الشاعر يخاطبه أولا ومنه إلى غيره ممن تكلم اللغة العربية. فيقر بأنه مقصر وإن كان من أحد الجوانب دون الأخرى. وختاما لا تعدو هذه القراءة إلا محاولة لاستخلاص القليل من الدلالات اللغوية في هذه القصيدة،

وذلك بما استطعنا من التحليل والتأويل، وهذا لا يعني أنه قد فصل القول فيه ونظر فيها من كل جوانبها، بل هي محاولة للنظر في شعر حافظ إبراهيم. خاصة في هذه القصيدة التي تناولت موضوعا جد حساس من حيث اللغة في حد ذاتها ومن حيث رقي الأمة وقيام حضارتها من جهة أخرى. فالنص ذو أبعاد مختلفة والقول فيه ذو جشون، إذا حاولنا طرق باب فيه طرقا خفيفا من خلال هذه الأسطر، فكثير من الأبواب لاتزال عذراء تحتاج إلى من يغوص فيها ويستخر صدفاتها من بحر دلالاتها ومعانيها.

الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية

نشأتها - خصائصها - تطورها

الدكتور ياسر بن إسماعيل

الدكتور عبد الحليم بن صالح

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

شاعت في اللغة الملايوية ظاهرة استخدام الألفاظ والمصطلاحات والتعابير الملايوية المقترضة من اللغة العربية في الحياة اليومية، غير أن بعضا من الملايويين يجهلون أصول هذه الألفاظ ويعتقدون أنها من لغتهم الأصلية، لذا فإن هذه الدراسة سوف تلقي الضوء على نشوء الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية، وبيان أهم التغييرات الطارئة على هذه الألفاظ من النواحي الصوتية والصرفية والدلالية، وواقع تطورها في العصر الحاضر. ويرى الباحثان أن استغلال الجيد لهذه الألفاظ وتوظيفها في الجوانب التعليمية والمعجمية لها تأثير إيجابي في تأليف الكتب التعليمية العربية لدارسي الملايويين للغة العربية، والمعاجم الملايوية - العربية. لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى إعانة مؤلفي الكتب التعليمية العربية، وإيجاد معجم خاص للألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية في الكشف عن هوية المفردات الملايوية من أصول عربية.

المقدمة

تأثرت اللغة الملايوية[1] باللغة العربية منذ القرون الأولى من السنة الهجرية وذلك بعد وصول الإسلام إلى الأرخبيل الملايوية، وإسلام سلاطينها مما أدى إلى اعتناق الشعب الملايوي لدين الإسلام،

[1] فرع من فروع اللغة الأوسترونيزية، ينطق بها في شبه جزيرة الملايو وفي سومطرة وبورنيو وغيرها من الجزر المجاورة. أهم لهجاتها اللهجة الدارجة في الجزء الجنوبي من شبه جزيرة الملايو وهي تعرف باللغة الإندونيسية، والملايوية الحديثة تكتب بأبجديتين لاتينيتين مختلفتين بعض الشيء إحداهما مستخدمة في إندونيسيا والأخرى في ماليزيا، كما تكتب بالحروف العربية أيضا وبخاصة في بعض أنحاء سومطرة، ويعرف الحرف العربي المستخدم هناك بالحرف الجاوي.

انظر: إبراهيم، أرسل، **التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية** دراسة في قاموس ديوان، رسالة ماجستير غير منشورة، (كوالالمبور،كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية الإسلامية بماليزيا، ١٩٩٤م). ص: ٢٨

حيث رفع الإسلام شأن اللغة العربية في ذلك الأرخبيل حينما اختلط الدعاة من التجار العرب بأهالي البلاد في معاملاتهم التجارية، ومما زاد أهمية هذه اللغة استخدام العلماء الملايويين هذه اللغة في التدريس في المساجد والمدارس وأيضا في مؤلفاتهم، مما أدى إلى اقتراض الملايويين كثيرًا من الألفاظ العربية، وشيوعها بين الألفاظ الملايوية، وظلت هذه الألفاظ مستخدمة حتى الآن.[1]

هذا وقد أشار المؤرخون أن سكان شبه الجزيرة الملايوية قد استخدموا اللغة العربية في القرن الخامس عشر الميلادي في تعاملهم والاتصال فيما بينهم، وذلك نتيجة التصاهر بين أبناء الجزيرة وبعض العرب الساكنين في بعض الأماكن من الجزيرة، خاصة في منطقة ملاقا.[2] والحقيقة أن تاريخ دخول العرب والإسلام في ماليزيا قد أدخل الثقافة العربية والإسلامية في شتى مجالات حياة الشعب الماليزي دينيا واجتماعيا وثقافيا ولغويا وأدبيا فأسهم إلى حد لا ينكره حيّ في الربط بين اللغة العربية واللغة الماليزية.[3]

ومما يثلج الصدور نرى في عصرنا الحاضر أن كبار الدولة ووجهاء القوم يستخدمون هذه الألفاظ العربية المقترضة ويفضلونها على الألفاظ الإنجليزية، حين يعبرون عن أفكارهم في كتاباتهم وخطاباتهم. وعلى سبيل المثال، كتاب محاضير محمد رئيس الوزراء السابق "Islam dan Umat Islam"، وكتاب أنوار إبراهيم نائب رئيس الوزراء السابق "Gelombang Kebangkitan Asia"، وكتاب عبد الهادي أوانج رئيس الحزب الإسلامي الماليزي "Hadharah Islamiyyah Bukan Islam Hadhari"، لا تخلو صفحة من صفحات هذه الكتب من الألفاظ العربية المقترضة، وفيما يلي نماذج منها:

Membina, ahli, fahaman, pengamal, dunia, akhirat, pemikiran, salib, di selamatkan, beriman, mustahil, dahsyat, rakyat, masyarakat, mengakibatkan, akhirnya, Islam, Arab,

---

انظر: **موسوعة المورد**، المجلد السادس، ص: ١٧٨

[1] انظر: فطاني، عبدالغني يعقوب، **الهجرات الحضرمية إلى شبة جزيرة الملايو**: الخلفيات التاريخية والتحولات الناتجة، الإسلامية، مجلة محكمة تصدر من الجامعة الوطنية الماليزية بماليزيا، العدد ٣٤، ٢٠١٢م بتصرف.

[2] عبدالله، محمد بخير الحاج ، **مباحث في علم الدلالة**، ط١،كلية اللغة العربية، جامعة الإنسانية بماليزيا، هراني انتفريس، ٢٠١٠م، ص: ١٧

[3] كيريمبوي و جعفر راشد عبدالحميد وَ محمد نجيب ، وعنوانها: **النماذج التطبيقية للمفردات الماليزية المستعارة من اللغة العربية** : مدخل جديد لتعلم اللغة العربية، ط١، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، بانجي، سلانجور، ، ٢٠١٢م. ص:١١

kemarahan, wilayah, kuat, masalah, jumlahnya, aman. (Mahathir Muhammad, 2003: 1-3).

Nahdah, membina, medan, keyakinan, kemakmuran, maknanya, yakni, tamadun, berilhamkan, zaman, akhlak, sifat, filasuf, berfikir, nasib, akal, akibatnya, sofis, misalnya, ilham, asas, menafikan, kerohanian, sewaktu, insan, pemikiran, ilahiah, alamiah, faham, dunia, akhirat, insan (Anwar Ibrahim, 1997: 1-3).

Alam, selawat, salam, Nabi, sahabat, akhir, zaman, bersyukur, masyarakat, Islam, hadhari, dunia, faham, asalnya, Arab, kalimatullah, kalimah, maksud, hawa nafsu, akidah, dihayati, mentafsirkan, ibadah, waktu, difardukan, Israk dan Mikraj, Rasul, padahal, jin, mengabdikan, awal, terakhir, riba, aurat, hatta, kehormatan, zuriat, zina, mahram, hasilnya, rasuah. (Abdul Hadi Awang, 2005: viii-x)[1]

- **جمع الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية**

أدرك الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت١٧٠هـ) أهمية اللغة العربية فجمع ألفاظها وكلماتها في معجمه العين لتصبح ذخيرة معجمية إلى يومنا هذا، كما حرصت الشعوب الإسلامية على جمع ألفاظ اللغة العربية الدخيلة في لغاتها الأصلية، ومن الطبيعي أن يهتم الشعب الملايوي المسلم أيضا بجمع ألفاظ اللغة العربية المستعملة في لغتها كغيرها من الشعوب الإسلامية كون هذه اللغة لغة دينهم وشعائر عباداتهم، غير أن الجهود المبذولة في جمع الألفاظ العربية لم تكتسب الصفة العلمية، فلم يلتفت كثير من الدارسين ومؤلفي المعاجم الملايوية - العربية إلى أصول الكلمات الملايوية خاصة تلك الكلمات الملايوية المقترضة من العربية، وبيان خصائصها المختلفة مما أدى إلى ضياع هوية هذه الألفاظ.[٢]

ويعد قاموس (ديوان) من أهم القواميس الملايوية وأشهرها التي اهتمت بجمع الألفاظ العربية، فلم يكن هناك قاموس أحادي اللغة في ماليزيا حتى السبعينات غير قاموس ديوان، فإن القواميس

---

[١] تشيك، عبدالرحمن ، عرب تايمز http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm%3FAction%3DArticle%26Preview%3DViewOnly%26ArticleID%3D23026

[٢] عبدالله، محمد بخير الحاج، **مباحث في علم الدلالة**، كلية اللغة العربية، ص: ١٧-١٨ بتصرف

التي دونت قبله في عهد الاستعمار كلها ثنائية اللغة، وقد طبع قاموس ديوان ثلاث مرات، الطبعة الأولى صدرت عام ١٩٧٠م، والطبعة الثانية عام ١٩٨٤م، والطبعة الثالثة عام ١٩٨٩م، ومن أهم مميزات هذا القاموس أنه قد جمع ١١٧٧كلمة من أصول عربية، مستخدما رمز Ar للكلمات ذات الأصالة العربية.[١] وقد أشير في دراسة أخرى أن هناك ٢٥٤ كلمة أخرى عربية لم يشر مؤلفو قاموس ديوان إلى أصالتها العربية، فيكون العدد الصحيح للكلمات العربية المستخدمة في اللغة الملايوية ١٣٧١ كلمة.[٢] هذا وقد ظهرت في الآونة الأخيرة دراسات عديدة ومختلفة تهتم بجمع الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية ودراستها، مثل:

- دراسة M.A.J Beg ، عام ١٩٨٣م، وعنوانها "الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية - Arabic Loan words in Malay "، قام المؤلف بدراسة اللغة الملايوية وتأثرها باللغة العربية من ناحية الألفاظ والدلالة. حيث حصر الألفاظ العربية الدخيلة في اللغة الملايوية ورتبها ترتيبا ألفبائيا ووزعها في ٢٦ مجالا. ومن هذه المجالات: المصطلحات الدينية، والقانون والعادات، والتربية والعلم، وجسم الانسان، والحيوان، والنبات وغيرها.
- دراسة عمران كاسيمين عام ١٩٨٧م.، وعنوانها " ثروة الألفاظ العربية في اللغة الملايوية - "Perbendaharaan Kata Arab dalam Bahasa Melayu""، فقد جمع الألفاظ العربية المستخدمة في اللغة الملايوية من عدة قواميس ملايوية، ومؤلفات العلماء، والمجلات، وعددها ١٩٢٨ كلمة. واعترف بأن قائمته ليست شاملة لجميع الألفاظ العربية الموجودة في الملايوية وإنما اختار الشائع منها والمعروف لدى معظم المسلمين. تختلف قائمته عن الأولى بأنه وضع اللفظ العربي الصحيح نطقا وكتابة ومقابله النطق الملايوي. وأكد ضرورة توضيح الدلالة الصحيحة لكل لفظ عربي مستخدم في الملايوية تجنبا للبس واختلاط المعنى خاصة ما يتعلق بالعقيدة والشريعة.

- دراسة محمد زكي عبدالرحمن، حيث أعد قائمة للألفاظ العربية المستخدمة في الماليزية في رسالته الماجستير بجامعة الأزهر، كلية اللغة العربية، عام ١٩٩٠م، وعنوانها "أثر اللغة العربية في اللغة الماليزية من الناحية الدلالية". جمع الألفاظ العربية المستخدمة في الماليزية من خلال عدد من المعاجم الماليزية والمصادر الأخرى. تعد الألفاظ التي جمعها على سبيل المثال لا الحصر وهي الكلمات المتداولة في العصر الحاضر على نطاق واسع. وقسم الألفاظ الى مجموعتين: أولها: الألفاظ العربية الدخيلة التي بقيت وحافظت على معانيها الأصلية أو إحدى معانيها (وعددها ١٠٠٥ كلمة).

---

[١] أُنظر: أرسل ، **التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية** ، ص، ٣-٦ بتصرف.

[٢] أرسل، التطور **الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية** ، ص، ١٨٣

ثانيها: الألفاظ العربية الدخيلة التي قد تغيرت مدلولاتها (وعددها ٧٤ كلمة). وميزة هذه القائمة أنها تحتوي على الألفاظ العربية الصحيحة ومعانيها في النطق الماليزي والكتابة الماليزية بالخطين العربي واللاتيني.

- دراسة سودارنو، عام ١٩٩٠م، حيث أعد قائمة للألفاظ العربية المستخدمة في اللغة الإندونيسية (Kata Serapan dari Bahasa Arab)، حيث جمع فيها الألفاظ العربية المستخدمة في اللغة الإندونيسية المعاصرة وعددها ٢٣١٨ كلمة.

- دراسة عبد الرحمن شيك للألفاظ العربية في (Kamus Bahasa Melayu Nusantara)، وهو معجم ملايوي عصري شامل يحصر جميع الألفاظ الملايوية التي تستخدمها شعوب دول جنوب شرق آسيا من ماليزيا وإندونيسيا وبروناي دار السلام وسنغافورة وفطاني بجنوب تايلند. يحتوي هذا المعجم على ٣٣٠٣ كلمة من أصل عربي، وذلك من خلال الرمز الخاص (*Ar*) لمواد المعجم وما لم يشمله الرمز.[١]

ونذكر هنا بعض الدراسات الحديثة المتعلقة بهذه المجال كدراسة:

- عبدالرزاق حسن إبراهيم، وعنوانها: الألفاظ العربية المقترضة من اللغة العربية وكيفية الاستفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا.[٢]
- أرسل إبراهيم، وعنوانها: التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية دراسة في قاموس ديوان.[٣]
- مجدي حاج إبراهيم، وعنوانها: الألفاظ العربية المقترضة تطورها ومصيرها في عصر العولمة.[٤]
- راشد عبدالحميد كيريمبوي وَ محمد نجيب جعفر، وعنوانها: النماذج التطبيقية للمفردات الماليزية المستعارة من اللغة العربية – مدخل جديد لتعلم اللغة العربية -.[١]

---

[١] تشيك، عبدالرحمن، عرب تايمز

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm%3FAction%3DArticle%26Preview%3DViewOnly%26ArticleID%3D23026

[٢] إبراهيم، عبدالرزاق حسن ، **الألفاظ العربية المقترضة من اللغة العربية وكيفية الاستفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا**، (كوالالمبور: أ.س نورالدين، ١٩٩٦م).

[٣] إبراهيم، أرسل، التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية ، **بحث سابق**.

[٤] إبراهيم، مجدي حاج، الألفاظ العربية المقترضة تطورها ومصيرها في عصر العولمة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، مجلة نصف سنوية، العدد٤٤، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، الأردن، ٢٠٠٤م.

- محمد إخوان عبدالله، وعنوانها: إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة.[٢]

- **مفهوم الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية**

يُعد الاقتراض اللغوي ظاهرة لغوية تحدث في أي لغات إنسانية، حيث اختلف الباحثون في مدلولاته فهي:[٣]

- **النقل** حينما عرفه أكيخنفالد بأنه: " نقل ميزات أية لغة إلى أخرى نتيجة الاتصال اللغوي".
- **الدمج** وذلك حينما عرفه تومسن وكوفمان: " دمج الميزات اللغوية الأجنبية إلى لغة الأم لمجتمع لغوي معين بواسطة متحدثي تلك اللغة".
- **الإدراج** وهو ما قصده نوه بيركمب:" بالكلمات الأجنبية المدرجة تحت ألفاظ اللغة الثانية، وغالبا ما يكون المتحدثون لا يعرفون أصولها".
- **الترسيخ** حينما عرفه أد باكوس ودورليجن بأنه: "العملية التي يتم بواسطتها ترسيخ الكلمات من اللغة المقرضة حتى تصبح جزءا من الكلمات العادية في اللغة المتلقية".

ومن هذه التعريفات المختلفة نجد أن عملية الاقتراض اللغوي تأتي بمعاني مختلفة، فهي تعني: النقل، والدمج، والإدراج والترسيخ وكل هذه التعريفات تحمل خاصية واحدة وهي التأثر والتأثير على اللغة الأصلية. إذن إن ظاهرة "القرض اللغوي" ظاهرة طبيعية لكل لغة حية فهي قائمة على مبدأ التأثر والتأثير.[٤]

عندما نأتي إلى مفهوم الكلمات الملايوية المقترضة من العربية لم نجد تعريفا خاصا لها، وما ذلك إلا لوضوح المعنى المراد منه والمفهوم ضمنيا، لذا فلا حاجة للتعريف، غير أن هناك محاولات قام بها

---

[١] كيريمبوي و جعفر راشد عبدالحميد وَ محمد نجيب ، **النماذج التطبيقية للمفردات الماليزية المستعارة من اللغة العربية** – مدخل جديد لتعلم اللغة العربية.

[٢] عبدالله، محمد إخوان، **استراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة**، بحث متطلب مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية (لغويات)، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية الإسلامية بماليزيا، ٢٠١٣م.

[٣] المرجع السابق، ص:٢١ -٢٢

[٤] تشيك، عبدالرحمن ، عرب تايمز،

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm%3FAction%3DArticle%26Preview%3DViewOnly%26ArticleID%3D23026

بعض الدارسون للتعرف على االألفاظ الملايوية المقترضة من العربية وذلك من خلال وضع على تلك الكلمات - Ar - وتعني أن أصلها أو أنها مقترضة من الكلمة العربية– في معاجم اللغة الملايوية، غير أن هذا لا يعد أن يكون تعريفا بحد ذاته، إلا أنه يقربنا إلى فهم مفهوم الكلمات المقترضة من الجانب التصنيفي أو التقني للمعاجم.[١]

هذا وقد أشار أحد دارسي اللغة العربية إلى تعريف الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية حينما قال:" هي الكلمات ذات الأصالة العربية، المنقولة إلى اللغة الملايوية، - بأي وسيلة كانت – والمندرجة تحت المعاجم الملايوية، والراسخة في الاستخدام اليومي للملايويين، بواسطة اللغة الغالبة لدى الأفراد الملايويين وهي اللغة الملايوية".[٢] وهذا التعريف يقربنا كثيراً إلى مفهوم الإقتراض اللغوي القائم على التأثر.

- **خصائص الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية**

من المعروف أن لكل لغات العالم خصائص منها ما تشترك مع اللغات الأخرى ومنها ما لا تشترك، أما بالنسبة للغة المتفقة في كلماتها فنقول إنها تصادف، وليس هناك اتفاق اللغة، لأنها قد تتفق من الناحية اللفظية فقط دون المعنى، لذا من المستحسن أن نقول إن تلك اللغة مشتركة في المعنى، وإنما هي مشتركة في الخصائص.[٣]

فنجد كثيرا من الألفاظ الملايوية الشائعة والمستخدمة في الحياة اليومية مشتركة في خصائصها مع اللغة العربية، وهذه الألفاظ الملايوية ما هي إلا عبارة عن ألفاظ مقترضة من العربية، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى تباين حجم الكلمات العربية المقترضة في الملايوية، فقد أشيرت إلى أن تلك الكلمات المقترضة تتراوح ما بين ١٣٠٠ و ٢٠٠٠ كلمة تقريبا. فلم تقتصر تلك الكلمات على المجال الدينية فحسب بل نجد كلمات عربية في مجالات متعددة كالعلوم، والسياسة، والاجتماع.[٤]

إن عملية الاقتراض اللفظي أمر طبيعي تحدث في أي لغات، وتستغرق مدة طويلة من الزمن، وهذا ما حدث في اللغة الملايوية عندما اقترضت ألفاظا كثيرة من اللغة العربية غير أن هذه الألفاظ قد

---

[١] عبدالله،محمد إخوان، **استراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة**، ص ٢٤-٢٥

[٢] المرجع السابق، ص ٢٦.

[٣] عبدالله، محمد بخير الحاج ، **مباحث في علم الدلالة**، **كلية اللغة العربية**، ص١٩.

[٤] عبدالله، محمد إخوان، **إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة**، ص ١ بتصرف

شابتها بعض التغيرات الجزئية أو الكلية من خلال النطق، أو الصورة، أو الدلالي. هذا وقد ذكرت إحدى الدراسات أهم المعايير للألفاظ الملايوية المقترضة من العربية ، وهي:

١. الترابط الثقافي والتاريخي.
٢. . التشابه الصوتي والتركيبي بين الكلمة الأصلية والكلمة المقترضة.
٣. . التقارب الدلالي بينهما.[١]

وبالنظر العاملين الثاني والثالث يمكننا تقسيم أهم التغييرات الطارئة في الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية إلى ثلاثة، وهي:

- التغييرات الصوتية - التغييرات الصرفية - التغييرات الدلالية

أولا- التغييرات الصوتية

تتميز كل لغة من لغات العالم بأصواتها الخاصة بها، فنجد في بعض اللغات أصوات متشابهة للغات أخرى، ومنها ما تكون مختلفة، وعند حدوث عملية الاقتراض من لغة إلى أخرى، نجد أنه من المألوف أن ينطق صاحب اللغة الكلمة المقترضة بطريقة النطق التي تلائم جهاز نطقه من مخارج الحروف وصفاتها.[٢] ولعل هذا ما حدث في اللغة الملايوية حين اقتراضاها عددا من الألفاظ العربية، وذلك بسبب اندفاع الشعب الملايوي المسلم لتعلم قراءة القرآن فأجبروا حينئذ إلى تعلم بعض الأصوات العربية التي لم تكن موجودة أصلا في اللغة الملايوية ومع مرور الزمن أصبحت تلك الألفاظ شائعة ومشهورة الاستعمال عندهم.[٣]

فنجد أن اللغة الملايوية القديمة لم تكن تعرف من أصوات العربية البالغ عددها ثمانية وعشرون حرفا إلا نصفها، فاللغتان العربية والملايوية تشتركان في أربعةعشر حرفا صامتا فقط، وهي: " أ، ب، ت، ج، د، ر، س، ك، ل، م، ن، ه، و، ي "، وهذا يعني أن اللغة الملايوية لم تكن تعرف الحروف العربية الآتية:" ث، ح، خ، ذ، ز، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق". ولكن مع ظاهرة الاحتكاك اللغوي أخذت الملايوية ثلاثة حروف من العربية،وضمتها إلى نظامها الصوتي، وهي:" ز،

---

[١] أرسل ، **التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية** ، ص ٧٦ بتصرف.

[٢] عبدالله، محمد إخوان ، **استراتيجيات المعالجة والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة**، ص ٢٨ . بتصرف

[٣] حسن، يعقوب ، **الكتابة الجاوية وتأثيرها على متعلمي اللغة الملايويين** (ماليزيا: المعهد المحمدي للبنين- كلنتان) أنموذجا،رسالة ماجستير غير منشورة، (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠١٥م)، ص٢٠ – ٢١. بتصرف

ش، ف".[١] وسوف نورد بعض النماذج المختلفة من خلال التغيرات الصوتية للألفاظ العربية والتي طرأت عليها أثناء عملية الاقتراض:[٢]

١. تغير صوت الثاء، والسين والصاد إلى صوت السين، مثل: صَبْرٌ والصوت عند الملايويين سَبَر (sabar)
٢. تغير صوت الطاء إلى صوت التاء، مثل: (طبيب) والصوت عند الملايويين تَبِيْب (tabib)
٣. تغير صوت الذال والظاء إلى صوت الزاي، مثل: (نَذْر) والصوت عند الملايويين نَزَر (nazar)
٤. تغير صوت القاف إلى صوت الكاف، مثل: (عَقْلٌ) والصوت عند الملايويين أكَل (akal)
٥. تغير صوت الضاد إلى صوت الدال، مثل: (ضَرْبٌ) والصوت عند الملايويين دَرَب (darab)
٦. تغير صوت العين إلى صوت الهمزة، مثل: (عَمَلٌ) والصوت عند الملايويين أَمَلْ (amal)
٧. تغير صوت الحاء إلى صوت الهاء، مثل: (حَرَامٌ) والصوت عند الملايويين هَرَام (haram)
٨. إبدال الكلمات ا لمنتهية بالتا ء المربوطة تاء، مثل: (طاعة) والصوت عند الملايويين تَأَتْ (taat)
٩. أما التضعيف سواء أكان في وسط الكلمة أو آخرها، يحذف أحد الحرفين، مثل: (حقّ) والصوت عند الملايويين هَأْ (hak)
١٠. إبدال الصامت (a) وجعله (e)، مثل: (سَبَبٌ) = (sebab)، و (صَدَقَةٌ) = (sedekah)
١١. زيادة الصائت عند التقاء الصامتين، مثل: (فِكْرٌ) = فِكِرْ (fikir)، و (رُكْنٌ) = رُكُنْ (rukun)
١٢. حذف الصوائت في كل كلمة بها مد (طريقة نطق الملايويين للفونيم الممدود)، مثل: (عَلامَةٌ) = أَلَمَت (alamat)، و (حِكَايَةٌ) = هِكَيَتْ (hikayat)

ثانيا- التغييرات الصرفية

أثبتت الدراسات أن اللغة العربية لغة اشتقاقية وإلصاقية، حيث تشتق من الفعل مشتقات كثيرة، وكل منها تحمل معنا خاصا به، وفي الوقت نفسه تقبل الزوائد المتمثلة في حروف الزيادة (سألتمونيها)،[٣] أما اللغة الملايوية فهي لغة إلصاقية بحتة، فلا تشتق منها كلمات كما الحال في

---

[١] إبراهيم ، **الترجمة بين العربية والملايوية النظرية والمبادئ** ، ص ٨١ بتصرف

[٢] عبدالله، محمد إخوان، **استراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة**، ص ٢٩- ٣٣. بتصرف.

[٣] انظر: سمساعة، أحمد الحسن ، **الاتجاهات اللغوية والنحوية المعاصرة**، (كوالالمبور:الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)، ص .٦ بتصرف

اللغة العربية. ونظرا للاختلاف الجوهري بين النظامين الصرفيين بين اللغتين فلا بد أن يكون هناك تغييرات في الدلالالة الصرفية. منها ما تكون مطابقة للصيغة الصرفية في اللغة العربية، ومنها ما تكون مخالفة لها تماما. ونذكر هنا بعض الأمثلة على الاستخدامات الملايوية المطابقة بدلالة الأوزان الصرفية العربية.[1]

١. استخدام وزن اسم الفاعل.

مثل: (hakim) = (حَاكِمٌ) على وزن فَاعِل

٢. على وزن اسم مفعول

مثل: (makruh) = (مَكْرُوْهٌ) على وزن مَفْعُوْل

٣. على أوزان الصفة المشبهة

مثل: (fakir) = (فَقِيْرٌ) على وزن فَعِيْل

(najis) = (نَجِسٌ) على وزن فَعِلٌ

٤. استخدام الاسم الجامد

مثل: (arnab) = (أَرْنَبٌ)، (dewan) = (دِيْوَان)، (kertas) = (قِرْطَاس)

٥. استخدام اسم المكان

مثل: (mahkamah) = (مَحْكَمَةٌ)، (majlis) = (مَجْلِسٌ)، (markaz) = (مَرْكَزٌ)

٦. استخدام اسم الزمان

مثل: (maghrib) = (مَغْرِب)، (fajar) = (فَجْر)

٧. استخدام صيغة المفرد

مثل: (nasihat) = (نَصِيْحَةٌ)

- **بعض الاستخدامات الملايوية المخالفة للأوزان الصرفية العربية.**[2]

١. المصدر

- المصدر في اللغة الملايوية لا يطابق مع المصدر في اللغة العربية لأن له وزن خاص به، وذلك بـ:

---

[1] عبدالله، محمد إخوان ، **إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة، ص: ٣٤- ٣٥ بتصرف**

[2] عبدالله، محمد إخوان ، **إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة**، ص: ٣٥- ٣٦ بتصرف

بزيادة لاحقة وسابقة (ke...an)، مثل: **(keamanan)** = (الأَمْن)

بزيادة لاحقة وسابقة (pe...an) ، **مثل: (pentafsiran)** = **(التفسير)**

استخدام المصدر للدلالة على الفعل، وذلك بإدخال السوابق أو اللواحق على المصدر

سابقة بِ (ber...)، مثل: (saya **ber**iadah)، = (أنا أتريض)

سابقة بِ (me...)، مثل: (saya **me**nterjemah buku) = (أنا أترجم الكتاب)

سابقة ولاحقة بِ (di...kan)، مثل: (kita **di**nasihat**kan**) = (نصحنا)

سابقة ولاحقة بِ (me...kan)، مثل: (saya **me**lafaza**kan**) = (أنا ألفظ)

سابقة ولاحقة بِ (me...i)، مثل: (saya **me**milik**i**) = (أنا أملك)

استخدام المصدر للدلالة على الصفة، مثل: (lazat) = (لذة)

٢. اسم الفاعل

استخدام وزن اسم الفاعل للدلالة على معنى الاسم، مثل: (syair) = (شاعر)

استخدام اسم الفاعل للدلالة على الفعل، مثل: (menghasilkan)

استخدام اسم الفاعل بزيادة كلمة أخرى المعبرة عن الفاعلية، مثل: (orang alim) = (إنسان عَالِم)

٣. اسم المفعول

استخدام اسم المفعول للدلالة على الفعل، مثل: (termaktub) = (مَكْتُوْب)

٤. الصفة المشبهة

استخدام الصفة المشبهة للدلالة على معنى الفعل، مثل: (hairan) = (حَيْرَان)

٥. اسم التفضيل

استخدام اسم التفضيل بزيادة كلمة أخرى للتعبير عن المفاضلة، مثل: (lebih afdal) = (أكثر أفضلية)

٦. صيغة المفرد

استخدام تضعيف صيغة المفرد لمعنى الجمع، مثل: (kerusi-kerusi) = (كرسي جمعها كراسي)

٧. صيغة الجمع

استخدام صيغة الجمع للدلالة على المفرد، مثل: (huruf) = (حروف مفردها حرف)

ثالثا- التغيرات الدلالية[1]

[1] ، أرسل، **التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية** ، ص٧٩-١٠٣. بتصرف

وتشمل التغييرات للمظاهر الدلالية في الكلمات الملايوية المقترضة من العربية على النحو الآتي:

١. **تخصيص الدلالة**

فالكلمة الملايوية (akhbar) = (أخبار)

كلمة مقترضة من العربية (الأخبار) جمع الخبر وهو ما يُنقل ويحدّث به قولا أو كتابة، واختص المعنى في الملايوية من الخبر مطلقا إلى الخبر الذي ينقل بطريقة خاصة وهي الصحيفة أو الجريدة.

٢. **تعميم الدلالة**

الكلمة الملايوية (ayat) = (آيات)

ومعناها في الملايوية الجملة (مجموعة من الكلمات ذات معنى مفيدة)، ومعناها في العربية العلامة، ويبدو أن (ayat) الملايوية مأخوذة من دلالة الآية القرآنية الكريمة، ثم عمم المعنى على أي كلام له معنى مستقل.

٣. **نقل الدلالة**

- الكلمة الملايوية (abad) = (الأبد)

معناها في الملايوية مائة عام، وفي العربية (الأبد) تعني الخلود أو الدوام أو التخليد، وانتقل المعنى في الملايوية من الدهر والتخليد إلى قدر معين من الزمن (مائة سنة)، واشترك المعنيان في طول الزمن.

- **واقع الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية حاليا.**[١]

إن استخدام الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية قد تناولت جميع المواقف الاتصالية، من العلوم والفنون والهندسة والاقتصاد والشؤون الاجتماعية والإدارية والقانونية والتربوية.[٢] ولهذا فإن عملية الاقتراض اللغوي في الأوساط الملايوية بالنسبة للألفاظ الملايوية المقترضة من العربية لم تتوقف في عصرنا الحاضر، بل ما زالت مستمرة، خاصة بعد ما ازدادت أنشطة التعاون

[١] انظر: تشيك، عبدالرحمن ، عرب تايمز
http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm%3FAction%3DArticle%26Preview%3DViewOnly%26ArticleID%3D23026

[٢] كيريمبوي و جعفر، راشد عبدالحميد وَ محمد نجيب، **النماذج التطبيقية للمفردات الماليزية المستعارة من اللغة العربية** ، ص١١.

والتبادل المشترك بين الدول العربية ودولة ماليزيا في الميادين المختلفة: التعليمية، والسياسية، والاقتصادية، والتجارية، والسياحية.

– السياحة: واجهت السياحة الماليزية موجة جديدة من تدفق السياح العرب عام ٢٠٠٠م، وذلك بعد أحداث ١١ سبتمبر، ففي سنة ١٩٩٩م كانت نسبة سياح العرب ٢١٧٣١ سائح، فيما وصل نسبة سياح العرب عام ٢٠٠٤م ١٥٦٠٠٠ سائح.[١] هذا وقد اشتهرت المنطقة بمعالم جديدة من بنوك وشركات ومطاعم ومحلات عربية متنوعة، مثل: بنك التمويل الكويتي، بنك الراجحي، منطقة "عين عربية"، مطعم خيمة الصحراء، مطعم حي العرب، مطعم الطربوش، مطعم الروشة، مطعم الأهرامات، والمطعم اللبناني، ومطاعم حضرموت وسبأ والفروج وغيرها من المطاعم العربية المشهورة.

– الصحافة والإعلام: أدت الصحافة والإعلام دورا كبيرا في الاقتراض اللغوي المعاصر. وقد برز الإعلام العربي في ماليزيا من خلال القنوات العربية: إي أر تي (ART)، والجزيرة، وكذلك المحطات الإذاعية الماليزية التي تبث البرامج باللغة العربية مثل: محطة ikim.fm التابعة لمعهد الفهم الإسلامي الماليزي. ومن الصحف والمجلات العربية الموجودة في ماليزيا حاليا جريدة السياحة والسفر للتنشيط السياحي "أهلا وسهلا".

– الاقتصاد والتجارة العالمية: حيث ظهرت دواعي الاقتراض اللغوي ولا سيما في المصطلحات المتعلقة بالبنوك والمعاملات المالية والاستثمارية، فشاعت مصطلحات عديدة، مثل: معاملات، صكوك، والبيع بثمن آجل، ومشاركة، ومضاربة، ومرابحة، وتجارة، وتكافل، ورهن وغيرها. فنجد أن هناك مجلة خاصة تصدرها دولة ماليزيا باللغة العربية، تهتم بالجانب الاقتصادي أسوق[٢].

– الأنظمة التعليمية العربية: الموجودة في البلد من المراحل التعليمية المختلفة في المدارس والجامعات. يبدأ التعليم الإسلامي العربي من الحضانة إلى مرحلة التعليم العالي مع اختلاف عدد الحصص ونوع المواد. فهناك أقسام متخصصة في اللغة العربية وآدابها، وبرامج التعليم الإسلامي باللغة العربية، كما تكون اللغة العربية مادة اختيارية بين اللغات الحديثة في المعاهد العليا والجامعات. ومما زادت من قوة الترابط التبادل في البعثات العربية الدراسية في المجالات العلمية

[١] **صحيفة أهلا**، صحيفة العرب الماليزية، " اللغة العربية في صناعة السياحة الماليزية، العدد ٨٢، يناير ٢٠١١م.

[٢] **أسواق** – ماليزيا والعالم العربي-، مجلة بالعربية والإنجليزية، تصدر منتصف كل شهر.

المختلفة حيث لم تعد العربية مادة محصورة في المواد الدينية،[1] وكذلك المؤتمرات المقامة بشكل كبير وواسع. وإنشاء مدارس ومعاهد عربية كالمدرسة السعودية، وجامعة المدينة بشاه عالم.

هذه العوامل التعليمية والتجارية والسياحية والسياسية كلها تسهم بطريقة أو أخرى في إثراء البيئة الماليزية بالألفاظ والتعابير العربية، مما يعزز الثروة اللغوية الموجودة وإضافة الجديد الذي تحتاج إليه متطلبات التعبير العصري.

- **الخاتمة**

بدأ الملايويون باقتراض الألفاظ العربية في الأرخبيل الملايو منذ وقت مبكر، وذلك عن طريق الدعاة، والتجار، والمصاهرة. وأشارت هذه الدراسة ودراسات أخرى في هذا المجال إلى وجود ألفاظ ملايوية كثيرة مقترضة من العربية، وأن هذه الألفاظ قد تشترك وتختلف في بعض الخصائص الصوتية، والصرفية، والدلالية فيما بينهما. وأن توظيف هذه الألفاظ المقترضة في التعليم يساعد الدارسين على تعلم العربية، لذا نوصي من خلال هذه الدراسة إلى ضرورة تأليف معجم خاص للألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية. أخيرا نجد أن مستقبل اللغة العربية في ماليزيا زاهر بفضل توفر عوامل متعددة تساعد على تطورها، وبفضل جهود أبناء الملايويين المحبيين للغة العربية.

[1] انظر: **صحيفة أهلا**، صحيفة العرب الماليزية، " اللغة العربية في صناعة السياحة الماليزية، العدد ٨٢، يناير ٢٠١١م بتصرف.

النموذج العملي في ممارسة الترجمة من العربية إلى الماليزية: دراسة تنظيرية تطبيقية

الأستاذ المشارك الدكتور محمد الباقر حاج يعقوب
كلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

ملخص البحث

يسعى هذا البحث إلى دراسة قضية النموذج العملي في الوصول إلى دقة نتاج الترجمة وتشخيص إشكالياتها وتقديم حلولها ممثلة بنتاج الترجمة من العربية إلى الماليزية. ومن هنا، سوف يتضح الفرق بين الترجمة الدقيقة مقارنة بالترجمة الشبيهة بالدقة، ويصبح وسيلة إلى إيجاد تلك الضوابط القياسية في ممارسة الترجمة من العربية إلى الماليزية. وأما المراد بالنموذج العملي هنا هو تلك الضوابط العملية القائمة على نظرية الدقة والسلامة والانضباط في عملية نقل المعاني لكل لفظة من ألفاظ النص المصدر طبقا لسياقه وإيحاءاته، أو ما يمكن تسميتها بنظرية معنى المعنى. ومن خلال هذه النظرية سوف يجد المترجم الضوابط المحددة التي تضبط تصرفاته في عملية نقل معنى النص الأصلي نقلا كاملا سليماً، وتساعده من التثبت على صحة عمله، وعدم انحرافه بعيدا أم قريبا عن مراد صاحب النص، ويصبح المترجم الناجح في محاولته لإيصال المعلومات التي يحتويها نص الترجمة إلى مستخدمي النص المترجم. والفارق الرئيس بين نظرية معنى المعنى في الترجمة وبين نظرية تفسير المعنى، للترجمة هو أن النظرية الأولى للترجمة هنا تقوم على الجملة مجتمعة لا على الكلمة منفصلة عن أختها من الكلمات التالية لها. وأما النظرية الثانية فهي الترجمة التي تقوم على نقل دلالة المعنى المفسرة أو المستنبطة من نص الترجمة إلى النص المترجم. وهذه الدلالات مستخرجة من تفهم المترجم للنص وبناء على ذوقه الخاص، وليس قائما على الانضباط بالصورة الشكلية للكلمة الأساسية التي وردت في كل جملة من الجمل الواردة في النص. وفي نهاية الدراسة، سوف يهتدي القارئ إلى تلك الضوابط النموذجية في ممارسة الترجمة من العربية إلى الماليزية، ويستطيع أيضا أن يتلمس ملامح دقة المعنى وسلامة النص، وأمانة المترجم بمراد صاحب النص الأصلي في نتاج الترجمة التطبيقية.

المقدمة

من المعلوم، أن الترجمة تعد من النشاطات الإنسانية المتواصلة في تحقيق التواصل والتفاعل والتلاقح بين اللغات المختلفة والحضارات المتنوعة. وقد ارتأينا في هذا المقام أن نربط عملية الترجمة بإشكالية تحقيق دقة المعنى وصعوبة الانضباط بالصورة الشكلية والمعنوية للنص. وهي الاشكالية التي نبتغي من خلالها الإجابة على السؤالين الآتيين:

١. هل الترجمة مازالت تساهم حقا في تحقيق التواصل والتفاعل والتلاقح بين اللغات والحضارات؟ أم هي مجر نشاط لغوي فلسفي لاغير، باعتبارها ترفا فكريا وثقافيا التي لا تمثل ضرورة حتمية قائمة على الدقة والسلامة؟
٢. إذا كان الجواب بنعم، فما هي الضوابط العملية في الدقة والسلامة في تلك المساهمة الثقافية العظيمة؟

عموماً، تعد قضية الترجمة من القضايا الأساسية في بناء الحضارة وسيلة من الوسائل الهامة في تحقيق النمو والتقدم. وهي قضية تتطلب من عملية الترجمة أن تحقق الأهداف البنائية من الدقة الكاملة في نقل المعنى والسلامة التامة في تصميم الصورة الشكلية للنص المترجم، وهي قضية تتوفر فيها الشروط المحققة لأهداف التأثير الاجتماعي، والتطوير الثقافي، والتنمية الاقتصادية، وتلك الشروط القادرة في تحقيق الوظيفة المراد من النص الهدف أن يخدمها، وتلك الوظيفة التي تحقق الغرض من الفعل التواصلي عبر الترجمة، وهو فعل انتاج النص المترجم ذي دقة وسلامة، والذي يربط المرسِل بالمرسَل إليه. ومن هنا، تصبح الترجمة استيلابا عندما يتقلص دور التكييف اللغوي والتطابق الثقافي في تحقيق التعايش بين المرسِل والمرسَل إليه بفعل هيمنة الترجمة.[١]

تعريف الترجمة لغة واصطلاحا:

تعني مادة الترجمة في اللغة بيان الكلام وتوضيح معناه وبسطه وتفسيره وتبيينه وتصييره مفهوما، سواء أكان بنفس اللغة أم بلغة أخرى كما نلاحظه من الجملة ترجم كلام غيره أو عن غيره. وأما في الاصطلاح فهي قد تحددت إلى معنى نقل الكلام من لغة إلى أخرى، أو تحويل نص مكتوب بلغة ما إلى نص مساو له بلغة أخرى. وهذا يعني أن الترجمة هي عملية نقل الألفاظ والمعاني والأفكار، بل كل المعلومات التي يحتويها النص المكتوب بلغة معينة لتتحول إلى لغة أخرى. بهذا المفهوم، تعد

١ برهون، رشيد ، **درجة الوعي في الترجمة**، (المغرب: مكتبة سلمي الثقافية، ٢٠٠٣م)، ص٧٨.

هذه العملية فنا علميا فضلا عن كونها فنا إبداعيا، وذلك لأنها تقوم على أسس معرفية واضحة في عملية نقل الكلام من لغة إل لغة أخرى. ولكن العملية نفسها قد لاتكفي بمجرد المعرفة الشاملة عن شيء، وذلك لكونها فنا من الفنون العملية التي تتطلب المهارة والدربة فضلا عن الموهبة السلوكية. لهذا، لو افترضنا أن قطعة ما نصبت إلى عدد من المترجمين المختلفين في الخلفية المعرفية والمهارة والدربة في مجال الترجمة فسوف نجد اختلافا عظيما بين ترجماتهم، وليس هناك ترجمة واحدة صحيحة والباقي خطأ، ولكن هناك ترجمات جيدة وأخرى متوسطة أم ضعيفة. ومن ناحية أخرى، فإن الترجمة ليس فنا خالصا، وذلك لأن الفنان الخالص ليس عليه سوى ما يمليه عليه خياله وإبداعه، أما المترجم فهو ملتزم بالنص الذي أبدعه المؤلف ومعانيه وأسلوبه بأمانة وسلامة. فالترجمة إذن، ليس علما فلسفيا بكل تأكيد وليس فنا إبداعيا خالصا، بل هي علم عملي، وفن تطبيقي مهني حرفي مبني على صدق العزيمة وكثرة الممارسة وطول الدربة وشدة المعاناة وتحمل الصبر.[١]

ونوجز الكلام هنا، أن عملية الترجمة لاتكون في الأساس مجرد نقل كل كلمة في النص بما يقابله في اللغة الهدف من دون قواعد لغة النص التي توصل المعلومة الثقافية للنص وأفكار كاتب. وقد تتعدد النظريات الفلسفية في هذا المجال التي تحاول من خلالها تقديم ضوابط عملية في عملية نقل هذه المعلومات من المصدر الأصلي إلى الصورة الهدف، ومنها ما يعرف بالترجمة الحرفية باعتبارها ترجمة الكلمة بالكلمة من دون قيد ولا شروط وضوابط. وهذا النوع من الترجمة ليس مقبولا لدى القراء المعاصرة، وذلك لأنهم ينتمون إلى خلفيات مختلفة بعيدة على خلفيات النص الأصل وكاتبه. وتعبير آخر، أن قراء الترجمة لا ستوعبون خلفيات النص الأصلي كما استوعبها المترجم. فعلى هذا الأساس، نحن بحاجة إلى معرفة شاملة للنموذج العملي في ممارسة الترجمة باعتباره ضابطة قادرة في مساعدة المترجمين من تحقيق دقة الترجمة وسلامة النقل والبراعة الفنية في آن واحد. ومن هنا أيضا، تصبح الترجمة عَمَلية عِلمِية منتظمة في نقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى عن طريق التدرج المرحلي والتحليلي بدءا من المكونات الجزئية للفظ، ثم الجمل والمعاني الكلية. وبهذا الاعتبار أيضا، تصبح ممارسة الترجمة بحاجة ماسة إلى منهج واضح في تحقيق دقة المعنى وسلامة الشكل.

٢عز الدين، نجيب، **أسس الترجمة**، (القاهرة: مكتبة ابن سينا، ١٩٩٥م)، ص ٩-١٠.

أهمية الترجمة:

تجدر الإشارة إلى أن الترجمة باعتبارها جسر التواصل بين اللغات المتعددة والثقافات المختلفة والحضارات المتمايزة تعد من الآليات التي اعتمدتها المجتمعات منذ بداية تشكلاتها الأولى وإلى يومنا هذا. لذلك، باتت الترجمة من أهم الوسائل المستغلة قديما وحديثا في خلق التلاقح الحضاري بين الأمم والشعوب من خلال منطق الأخذ والعضاء، والاقتباس والإبداع، والاستيعاب والإنتاج...، والتي تبرز المظاهر الفكرية والمعرفية والثقافية التي تشكل تصورات مختلفة ورؤيات للعالم متباينة عند أصحابها. ومن ناحية أخرى، أنها تمثل نتيجة حتمية طبيعية من تواصل الجنس البشري بالكون والبيئة المحيطة به. ومن هذا المنطلق، أصبح المترجم يتفاعل مع الثقافات القومية والحضارات المختلفة باعتبارها تفاعلا ضرورية إنسانية أملتها شروط الاختلاف والتعدد القائمة بين الأمم. لأنه لولا هذا الاختلاف والتعدد لما كانت الترجمة ضرورية ولا حتى ممكنة. وعليه، فإن وجودها وديمومتها مقرونة بهذا النوع من التعدد والاختلاف على مستوى اللغات والثقافات والحضارات. فهي لا تهدف، كما يقال عادة، إلى أن تطابق الأصل وأن تحاكيه وتماثله خالية من التميُّز، بل أن تكرس ثقافة الاختلاف وأن تصبح استراتيجية لتوليد الفوارق المفيدة والمؤثرة. بهذا المعنى تكون الترجمة، لا علامة على تبعية ثقافة الناقل المحكوم عليه بالتجمد والتخلف، وإنما تدفع نحو الانفتاح والغليان والتلاقح والحياة.[١]

ومما سبق من الكلام، نلاحظ أن للترجمة أهمية كبيرة في النواحي العديدة المتنوعة، وذلك لأنها جزء من حياة الإنسان الاجتماعي، وأنها ما تزال دعامة من دعائم النهوضات الفكرية والثقافية، سواء كان على مستوى الأفراد وكذلك المجموعة بحيث كلما يشتغلون بالترجمة بدأت النهضة الثقافية تتسرب في دم ولحم ذلك الفرد أو تلك الشعوب المشتغلة بها، وأنها جزء لا يتجزء من نشاط إنساني، مباشرة كانت أم غير مباشرة. هذا يعني، أن الترجمة حقيقة وسيلة من وسائل نقل المعلومات، سواء كان في الماضي وكذلك في الحاضر. وهي حقيقة لا ينفيها أو يشك فيها أحد ذو بصيرة. وهي حقيقة لا ينبغي أن يختلف فيه الاثنان أو أن يتجادلان. وذلك لأن الترجمة تؤثر في

١ عبد العالي، عبد السلام، "الترجمة والمثاقفة"، **مجلة الوحدة**، المجلس القومي للثقافة العربية، المجلد (٦)، العدد (٦٢)، ٢٠٠٤، ص ٨.

المجتمع في جوانب كثيرة مثل تفعيل الحضارة، وتحقيق الحاجة البشرية، ومواجهة التحديات المستجدة، ومسايرة الواقع الاجتماعي.[1]

ومن هنا، نلاحظ أن الترجمة لا تكون أداة فاعلة في المساهمة في حل مسألة اللغة إلا عندما يتوفر شرط قبول هذا التفاعل الحضاري، وبالتالي شرط قبول الاقتباس عن الآخر. وبالرجوع إلى عصر الازدهار العلمي العربي الإسلامي يتبين لنا بأن ظهور الترجمة وتطورها قد تحققا في مناخ شاعت فيه الحرية الفكرية وشهد انتصار أنصار المعارف الحديثة، الذين شرعوا الاقتباس عن الأمم الأخرى، على أنصار المعارف التقليدية، الذين وقفوا في وجه العلوم الدخيلة. وفي ذلك العصر، انفتح العرب المسلمون على الآخر من دون أي تردد، وهو أمر ساعدهم عليه واقع أن زمام المبادرة التاريخية على الصعيد العالمي كان في طور الانتقال إلى أيديهم. وكما يشير الأستاذ بكوش، فقد ساهمت حركة الترجمة في تلك الفترة، وبخاصة النقل عن الفلاسفة اليونانيين، غير مباشرة في تطوير اللسان العربي، كما كانت مقدمة لانتقال العرب إلى الإبداع الذاتي في علوم وفنون شتى.

أهمية الترجمة الجيدة ومواصفاتها:

الترجمة كما تناولنا سابقا، عملية ذات أهمية بالغة في تحقيق أهداف تثقيفية وحضارية، وهي عملية صعبة متعبة خاصة على المبتدئين في هذا المجال. وهي فن يجمع في اعتبارات المترجم كل عناصر بين لغوية النص وغير لغويته في آن واحد. وأن الوصول إلى صورة الترجمة الجيدة ليس بسهولة ولا عشوائية، وأنها تتطلب من المترجم الالتزام بمتطلبات عديدة. كما نلاحظ أيضا من النقاش السابق، على أن الترجمة تمثل صورة ناتجة من عملية متفاعلة بين عناصرها العديدة، مثل طبيعة نص الأصل، وحالة المترجم كفاءته، وأهداف الترجمة وغيرها. وهذه الاعتبارات العديدة تؤثر في صورة الترجمة من الجودة أو ردائه، أي أنها تعود إلى تلك المواصفات التي تحملها الترجمة من طياتها. ومن أهم تلك المواصفات كما يأتي:[2]

١ حاج يعقوب، **مقدمة إلى فن الترجمة**، ص١٠.

١خورشيد، إبراهيم زكي، **الترجمة ومشكلاتها**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة، ١٩٨٥م)، ص٤٥.

أولا: أمانة المترجم في النقل.

اتصاف الترجمة بالأمانة التامة هو أن يعطي المترجم للنص المترجم صورة تامة ومماثلة للأصل. كما يقول الجاحظ في كتابه الحيوان:[١] (...ولا بد للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية، ومتى وجدناه أيضا قد تكلم بلسانين، علمنا أنه قد أدخل الضيم عليهما، لأن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها، وتعترض عليها، وكيف يكون تمكن اللسان منهما مجتمعين فيه، كتمكنه إذا انفرد بالواحدة، وإنما له قوة واحدة، فإن تكلم بلغة واحدة استفرغت تلك القوة عليهما، وكذلك إن تكلم بأكثر من لغتين، وعلى حساب ذلك تكون الترجمة لجميع اللغات، وكلما كان الباب من العلم أعسر وأضيق، والعلماء به أقل، كان أشد على المترجم، وأجدر أن يخطئ فيه، ولن تجد البتة مترجما يفي بواحد من هؤلاء العلماء ....).

ثانيا: دقة النقل وحسن الاختيار.

اتصاف الترجمة بدقة النقل وحسن اختيار هو أن يقدِّم المترجم للنص المترجم أسرار نص الأصل بكل دقائقها، متمثلا في اختيار اللفظ المطابق أو المصطلح الصحيح حسب وضعه وموضعه، وكذلك في اختيار التعابير الموضحة للمعنى في النص المترجم. وهذه الصفات لن تتحقق إلا من المترجم المتمكن في اللغتين المنقول عنها والمنقول إليها، المستوعب لرسالة النص استيعاب التخصص، الذي يتزوق دلالات النص ثقافيا واجتماعيا ونفسيا. ومن هنا، نلاحظ أن الترجمة علم دقيق متناهي الدقة بمكان مكين، بحيث يشبه أخره شبها صادقا كالروح للبدن، أردنا أم لم نرد، شئنا أم أبينا، أحببنا أم كرهنا، وعينا أم جهلنا. وأما أكثر الخبراء المحترفين في الترجمةيرون أن الترجمة فن عسير تقتضي موهبة ودراية كبيرة باللغة المنقول منها والمنقول إليها، أي لا بد من التمكن تمكنا تاما بهما وإحاطة واسعة بمفرداتهما وتذوقا مرهفا لأساليبهما وظلال المعاني فيهما، بل لنا أن نقول أن جوهرها يعود إلى تذوق اللغتين معا. لهذا، فإن الترجمة أعسر من الإنشاء الحر، وذلك لأن نقل أفكار الغير أعسر من التعبير عن آراء المرء الأصلية، فالكاتب الذي يصوغ أفكاره

٢ أبو يوسف، إيناس، وهبة مسعد، **مبادئ الترجمة وأساسياتها**، (القاهرة: كلية الإعلام بجامعة الأزهر، ٢٠٠٥م)، ص٢٣.

الخاصة يتمتع بالحرية في تطويع اللغة لتلائم هذه الأفكار، بل وتطويع الأفكار لتلائم اللغة. ومن هذا المنطلق، ورب مترجم يضاهي الأصل معنى ومبنى، وهي مترجم حاد عن الأصل أو صار صورة شوهاء عنه.[١]

ثالثا: تحقيق التواصل والترابط بين النصين – المترجم والمترجم منه.

أما اتصاف الترجمة بالتواصل والترابط بين النصيين فيعني أن هذه الصفة تنبع من فكرة وظيفية لعملية الترجمة، بحيث كون الترجمة بطبيعة الحال هي المسؤولة في تحقيق التواصل بين قراء الترجمة وثقافاتها وبين قراء النص الأصلي للترجمة، وعليها أن تؤدي هذه الوظيفة كل تأدية وبكل دقة متناهية في سياق محدد ومن خلال نتاج الترجمة التي أتى بها المترجم. ولا تمنح هذه الصفة أهمية جزئية للمقاربة بين النص الأصلي والنص الهدف أي النص المترجم، أو للاعتبارات اللغوية والشكلية، بل تضع الترجمة داخل السياق الأرحب للتواصل المتعاون بين المترجمين المحترفين والعملاء الذين يطلبون الترجمة والقراء المستفيدين من الترجمة. وهذه الصفة أيض تتطلب تحديد محتويات عملية التواصل عبر حواجز الثقافات، وكذلك توصيف الخصائص المحددة للفعل الترجمي المترابط. ومن هذا المنطلق، يصبح المترجم –باعتباره خبير تواصل- في قلب سلسلة طويلة من عمليات التواصل بدءا من المحفِّز الأصلي أو المحرك -هو ذلك الشخص أو المؤسسة التي بدأت بطلب الترجمة- وانتهاء بالمستقبل بكسر الباء المستفيد الأخير لرسالة النص المترجم، وهكذا تصبح للترجمة الجيد وظائف عديدة ضمن السياق الاجتماعي الأرحب الذي يضم كل أولئك الأشخاص، ويضع المترجم في اعتباره كل العلاقات التي تجمع المترجم مع العميل في طرف، إضافة إلى علاقة المترجم بالكاتب الأصلي، وعلاقة المترجم بالقارئ. ولهذا يتم تعيين الفعل الترجمي على أساس وظيفته وغرضه، مما يحتم الحكم على نتاجه في ضوء تلك المعايير. والغرض من عملية الفعل الترجمي هو إعادة إنتاج مرسل جديد بحيث يمكن استغلاله في تحديد شكل الأفعال التي تقود وتحقق الفعل التواصلي التعاوني بين الكاتب للنص الأصلي والقراء للنص المترجم.

رابعا: تحقيق التكافؤ الشكلي والمعنوي.

١عناني، محمد، **نظرية الترجمة الحديثة: مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة**، (القاهرة: الشركة المصرية العالمية، ٢٠٠٣م)، ص٨٨.

وهذه الصفة تعنى أن تتصف الترجمة الجيدة بصفة التكافؤ. ويشير هذا المصطلح إلى كونه هو ذلك التطابق الموجود في كل كلمة أو مجموعة كلمات من لغة المصدر في سياق تام، أو بمعنى آخر كل تطبق تام لأصغر وحدة في الترجمة.[1] وهو على أنواع، ومن أهمها التكافؤ الشكلي والتكافؤ الديناميكي. فالأول يشير إلى وجود الصورة المتماثلة شكليا بين النصين، بحيث نجح المترجم في تقديم نص الترجمة طبقا للنص الأصلي شكلا ماديا. فالمترجم يحاول قدر الإمكان الحفاظ على شكل ومحتوى الرسالة الأصلية. وتتطلب مثل هذه الترجمة إدخال العديد من الحواشي اللغوية من أجل جعل النص المترجم مفهوما فهما كاملا. وأما الثاني فهو يشير إلى وجود الصورة المتاثلة معنويا بين النصين، بحيث نجح المترجم في عرض رالة نص الأصل في ثنايا مضمون نص الترجمة. هنا، يسعى المترجم من خلالها إلى أن تتحقق في قرائها نفس التأثير الذي أحدثه النص الأصلي في قرائه الأصليين. فالترجمة هنا لا تهتم كثيرا بمكافأة شكل النص الأصلي بشكل النص المترجم، بل مكافأتها بالعلاقة الدينامية التي ربطت النص الأصلي بقرائه الأصليين وإحداث تلك العلاقة الدينامية نفسها بين الترجمة وقرائها الذين يقرؤون بلغة المنقول إليها، وذلك من خلال ربط صيغ وسلوك النص الأصلي ببيئة قراء لغة الهدف وثقافتهم.[2]

ومن هنا، تعد قضية التكافؤ أو التطابق في الترجمة من أهم الإشكاليات التي لابد من الفهم بها كل الفهم. وهذه الإشكالية تصبح معوقا لعملية الترجمة عندما يتبع المترجم في انجاز عمله اتباعا عمياء للمعاجم المتوفرة لديه واعتقادا على أن الكلمات في كل اللغات تتقابل بعضها مع بعض. وهذا خلط شديد. ومن أهم مظاهر الاختلاف يمكن إدراكها في تنوع ظلال المعنى لكلمة ما مقارنة بالكلمة المقابلة لها في لغة ثانية. ومن ناحية أخرى، قد نجد بعض الكلمات في طاهرها يبدو أنها تمثل الكلمات العامة المتداركة في كل اللغات أو ما يسمى بـ universal terms ولكنها في حقيقتها ليست كذلك. خذ مثلا كلمة حرية freedom، وسواسية equality، واستقلالية independence وعدالة justice.

وهذه الإشكالية يمكن إدراكها على مستوى الصرف والنحو كذلك. بل إن القضية ستكون أكثر تعقيدا عند ترجمة النصوص الممتزجة بالتعبيرات البلاغية كالتشبيه والمجاز أو الكنايات. هذه

---

١. نجيب، **أسس الترجمة**، ص ٢٢؛ نايدا، **نحو علم الترجمة**، ترجمة: ماجد النجار، (بغداد: ١٩٧٦م)، ص٨٠.

الحقيقة تكون واضحة في المعاني المجردة والمصطلحات الخاصة. فمجردات العربية مستمدة من تاريخ حضارتها وفلاسفتها كُتَّابا وشعراء. لهذا على المترجم أن يجيد فنون الصياغات باللغة التي يكتب بها وأن يجيد فهم النصوص التي يترجم منها، ولا يكفي في هذا الصدد مجرد الاستعانة بالقواميس أو النحو، رغم أنهما لا غنى عنهما في هذا الباب، ولكن عليه أيضا أن يلم بعلوم العصر والمعلومات الواسعة في الحقائق التاريخية والجارية معا، وأن يحيط بمتن اللغة الذي تغير بسبب دخول كلمات جديدة دخيلة أو بسبب اكتساب بعض الكلمات القديمة معاني جديدة.

ومن هنا، نلاحظ أن الترجمة فن مهني وعلم عملي وممارسات تدريبية وحرفة متواصلة. وهكذا، من خلال المواصفات المذكورة أعلاها، تصبح للترجمة وظائف عديدة تقع ضمن السياقات الإجتماعية والنفسية الواسعة التي لابد أن يعيها المترجم في سعيه إلى تحقيق هذه المواصفات، بحيث يضع في اعتباره تلك العلاقات الموجودة بين المترجم والعميل إضافة إلى علاقته بالكاتب ونصه الأصلي وقراءه.

المنطلق النظري لمنهجية الترجمة الجيدة

نستهدف بهذا العنوان إلى تحديد الأبعاد المنهجية في ممارسة الترجمة. ولابد أن نشير هنا إلى أن الجاحظ في كتابه "الحيوان" قد حدد ماهية العمل في الترجمة بين الفهم والإفهام مع شروط الكفاءة والتمكن. ومن هذا الإطار، نعتبر أن عملية الترجمة باعتبارها نشاطا إنسانيا تتميز بالقواعد التنظيرية والتجارب العملية التي استغلت في الممارسات والتطبيقات. إن كلمة النظرية لها معان متعددة في مختلف ميادين المعرفة بالتناسب مع المنهجيات وسياقات المناقشة، ففي الاستعمال الشائع كثيرا ما نستخدم كلمة نظرية لتعني الرأي المحدد أو التأمل الخاص في مجال خاص، وفي هذا الاستعمال لا تستند النظرية إلى الحقائق بالضرورة، وبعبارة أخرى فإن المطلوب ليس أن تكون النظرية منسجمة مع الوصف الحقيقي للواقع. أما في العلم فإن النظرية تمثل أداة لتفسير ظاهرة ما بطريقة منطقية واضحة، أو هي نموذج لطريقة التفاعل بين مجموعة من الظواهر الطبيعية تحت الدراسة، وهي تمثل عنصرا معنويا قادرا على توضيح بعض التوقعات أو الاحتمالات المتعلقة بالأحداث المستقبلية اعتمادا على ملاحظات من نفس هذا النوع، وهي تمثل قيمة قابلة للتثبت على حقيقتها عندما يجرى اختبارها من خلال التجربة أو على الأقل يمكن دحضها عبر الملاحظات التجريبية.

وخلاصة القول هنا، أن النظرية العلمية والواقع العملي الميداني ليسا متعارضين بالضرورة. فعلى سبيل المثال سقوط التفاحة هو واقع ونظرية نيوتن في الجاذبية تفسر مقبول لسقوط التفاحة.

وهكذا فإن النظرية في العلم تشير إلى الفهم المفسر لعدة أحداث طبيعية والفهم المدعوم بحقائق عملية أو تجريبية تم أثبتها عبر الزمن، كما تمكن النظرية للعلماء الباحثين من القيام بتوقعات تتعلق بظواهر طبيعية لم يتم ملاحظتها قديما ثم اكتشافها فيما بعد عبر التحليل النظري لتلك الظاهرة.

ومن هنا، نلاحظ أنه قد توسعت تجارب المترجمين في هذا العصر بما قدمها السابقون من النظريات العلمية فتنوعت المناهج عندهم طبقا للنظريات المتطورة والمبادئ المتبعة في عملية الترجمة. مثلا: هناك ما تسمى بنظرية الترجمة الحرفية، وأخرى تسمى بنظرية الترجمة المعنوية. فالمراد من هذا المنهج إذن، هي طريقة الترجمة التي يعتمد عليها المترجم في عمله الترجمي. ومن خلال الاطلاع على المراجع، عرفنا أن المناهج السائدة في عملية الترجمة هما الاثنان التاليان:

أولا: المنهج الحرفي.

أما منهج الترجمة الحرفية فكان أسلوبا مألوفا لدى المترجمين مدى التاريخ، ولكن بمرور الزمان، أصبحت مهمة المترجم –نظريا وعمليا- هو نقل المعنى الصحيح نقلا دقيقا مضبوطا.[1] في الغالب، يفهم هذا المصطلح على كون المترجم يترجم النص كلمة بكلمة، أي يترجم كل الكلمات الواردة في النص الأصلي حرفية كلمة بالكلمة، وبدون أي اعتبار للمعنى الذي يقصده مؤلف النص الأصلي من استخدام تلك الكلمة أو المعنى الكلي للنص. ومن هنا، تصبح صورة الترجمة ضعيفة وركيكة. وهذه الترجمة تعتبر أسوأ أساليب الترجمة. وقد عرفها البعض، أنها نقل ألفاظ من لغة إلى نظائرها من اللغة الأخرى بحيث يكون النظم موافقا للنظم والترتيب موافقا للترتيب. وبتعبير آخر، أن الترجمة على هذا المنهج قائمة على تبديل كلمة بكلمة أخرى، وهكذا منواله في كل جملة وفقرة موجودة في النص. والمترجم الذي يتبع هذا المنهج يركز جل جهوده وتفكيره على المعنى الظاهر للفظ ما في نص الترجمة مغافلا المعنى السياقي له من خلال النص. ولا يخفى على أحد أن ما لهذه الطريقة من محاذير عديدة أهما تضييع جوهر معنى النص المراد نقله على هذا الأساس، إضافة إلى ما يرافق ذلك من انعدام أي ترابط للجمل بعضها بالبعض الاخر، أو عدم وجود المرادف للكلمة الأصلية المراد ترجمتها إلى العربية، الأخر الذي يحتم عليه المترجم وأوجبه في هذه الحالة أن يضع الكلمة الأجنبية كما هي، مما سبب في مجيء الكثير من المصطلحات غير العربية والتي بقيت قيد الاستعمال حتى وقتنا الحاضر، مثل كلمات: الفلسفة والموسيقى والجغرفية وغيرها من

الكلمات المعربة التي تعتبر من المساوئ تنم عنها هذه الطريقة. وهذه الطريقة من ناحية أخرى رديئة لوجهين: أحدهما أنه لا يوجد في الكلمات العربية كلمات تقابل جميع الكلمات اليونانية مثلا. ولهذا بقي كثير من الألفاظ اليونانية على حالها من خلال التعريب. والثاني أن خواص المترادفات في لغة

ما غير متطابقة مع نظيرها في لغة أخرى دائما، وأيضا يقع الخلل من جهة استعمال المجازات وهي كثيرة في جميع اللغات.[1]

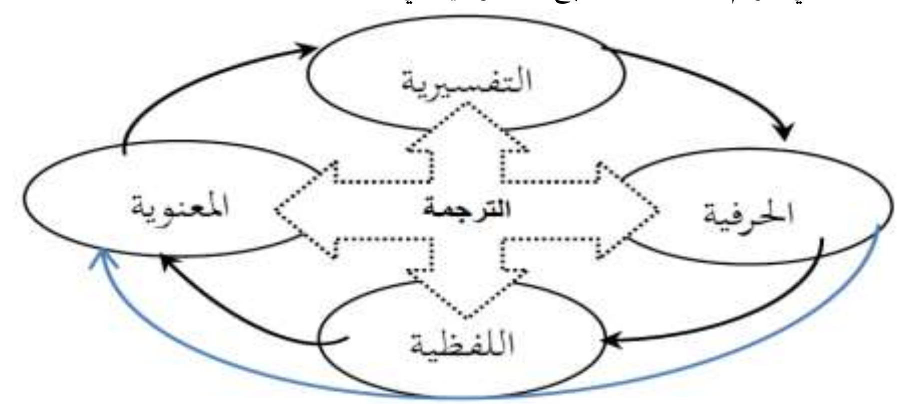
ثانيا: المنهج المعنوي.

أما الترجمة المعنوية أو المنهج المعنوي فكان منهجا مألوفا لدى المترجمين القدامى، وتعني عندهم بيان معنى الكلام بلغة أخرى من غير تقييد بترتيب كلمات الأصل أو مراعة لنظمه. إن جوهر هذه الطريقة –وكما يدل عليها اسمها أيضا- يعتمد على المعنى الشامل لكل جملة في أي نص يراد ترجمته، وعلى ربط المعنى الكلي للجمل بعضها مع البعض الآخر، حسب هذا الأسلوب، يتكون مضمون النص المترجم شاملا ومتكاملا. أي أن الترجمة هنا تقوم على الجملة مجتمعة لا على الكلمة منفصلة عن أختها من الكلمات التالية لها. لهذا، يأتي نتاج الترجمة مقبولا في الغالب، ولا يحتاج إلى أي إصلاح أم إعادة صياغة. والمعاني فيه مرسومة رسما صحيحا، وبلغة سليمة، فإذا قرأ المطالع فيها فلم يجدها نصا مترجما وإنما فكأنه يقرأه نصا فصيحا بليغا أصيلا، وفيه طلاوة وإحكام وانسجام. ومن الجدير بالملاحظة هنا، أنه بالإضافة إلى تلك الميزة، فإن لهذه الطريقة قد تؤدي بالمترجم إلى محاولة تفسير لمعنى من معاني اللفظ في نص الترجمة –لهذا، يسمى هذا المنهج بالمنهج التفسيري- أو تلخيص أو إجمال. ومن هذا المنطلق، تفرع هذا المنهج إلى منهج معنى المعنى و منهج تفسير المعنى. وبتعبير آخر، أن المترجم قد يركز على المعنى السياقي في ترجمة الألفاظ الواردة في نص الترجمة. وفي تطبيق هذا المنهج قد يكتفي المترجم بالمعنى النص اللفظ أو ما يسمى بمعنى المعنى من دون أن يتصرف في ذلك المعنى بالتفسير من وجهة نظره الخاص، أو بإدخال المعاني

١مطر، صايغ، وآخرون، **المدخل إلى الترجمة الحديثة**، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٠م)، ص٢٣.

التفسيرية التي أراد من قارئ الترجمة أن يفهمها ويقتنع بها. ومن خلا المناقشات المعروضة أعلاها، نلخص الفكرة المنهجية كما في الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني الرقم (١): طبيعة المنهج وخصوصيته في عملية الترجمة



الشكل البياني أعلاه يبين طبيعة المنهج وخصوصيته في عملية الترجمة. وأن نوعية المناهج التي يتمارس عليها المترجم في غالب الأحوال تنطلق من منطلقات أربعة؛ وهي الحرفية واللفظية والمعنوية والتفسيرة كما هو موضح أعلاه. ومن خلال هذه المنطلقات تولد منهج خاص في الترجمة، بحيث عندما اعتمد المترجم على عنصر من هذه العاصر الأربعة فأصبح ذلك العنصر هو منهجه في انجاز ترجمته. والغالب عند المتمارس في الترجمة أن يعتمد على جميع العناصر السابقة، ويرى أن هذه المنطلقات تترابط بعضها مع بعض في التطبيق العملي. وأن الهدف من استخدامها كلها هو تحقيق الدقة في نتاج الترجمة. ومما سبق من البيان، اتضح أمامنا، أن المراد بدراسة شكلية المعنى للكلمة في عملية الترجمة هي الاهتمام والاعتناء بأشكال المباني المختلفة للمعاني المختلفة، وتعتبر أن لكل بناء معناه الخاص، ولكل حرف ذي وظيفة لابد أن تشير إلى جزء من المعنى، لهذا يعرف ما توصل إليها بالمعنى الوظيفي، وفي هذه المناسبة، لا بد من الاعتراف بأن عملية الترجمة أساسا تقوم على إدراك شكلية المعنى ومن ثم تكون الترجمة صناعة علمية فضلا عن تكون تذوقا فنيا فحسب. وأدركنا أيضا أن الوصول إلى المعنى الحقيقي في صورته الشاملة لنص الترجمة لابد من الإعتماد على أكثر من طريقة في التحليل. وذلك لأن الحقائق التي نصل إليها بواسطة التحليل على أساس شكلية المعنى مجرد حقائق جزئية بالنسبة إلى المعنى الدلالي. وأن هذه الحقائق إما أن تكون وظائف لغوية كصوتية أو صرفية أو نحوية أو علاقات عرفية اعتباطية تداولية لا تَطابقَ فيها إلا

بالتفسير والتأويل. ومن هنا ندرك أن واقعية الترجمة ودلالة النصوص المتجمة تمثلان ظاهرة من الظواهر الاجتماعية، وأنهما شديدة الارتباط بثقافة المترجمين وقراء الترجمة، وهذا الارتباط هو الذي يؤثر في المواقف الاجتماعية إيجابا أو سلبيا.

ظاهرة الجودة والدقة في الترجمة من العربية إلى المالزية:

كما ذكرنا فيما سبق، أن المشقة والصعوبة في الترجمة أساسا تأتي من تلك الخلفيات المحيطة لعملية الترجمة، وذلك لأنها ترتبط بالمترجم والنص في آن واحد، حيث قيد على قلمه قيدا، ومنع على معانيه موانع، لايستطيع أن يمحو منها ما يشاء ويثبت ما يشاء، بل يجب عليه الإلتزام بالأمانة ظاهرا وباطنا. لهذا فالمترجم في حاجة إلى حذر شديد في انجاز عمله. هنا، ننظر إلى إشكالية التوكيدات المستخدمة في النص كنموذج، بحيث أنها تتأثر بالتقاليد الشعبية والسلوك الاجتماعية الخاصة، وأنه في الغالب يستخدم الأدوات التوكيدية المتنوعة. وكل من الكلمات التوكيدية في لغة من اللغات البشرية تختلف وظيفتها التركيبية والدلالية كما تختلف استخداماتها من لغة إلى لغة. وم أبسط مثال لهذه الحقيقة كما في الجدول الآتي:

الجدول الرقم (١): ترقب ملامح الدقة في الترجمة من العربية إلى الماليزية

النموذج العربي	النموذج الماليزي	تحليل ملامح الجودة والدقة
١. أحمد رأى الأسد ٢. رأى أحمد الأسد ٣. الأسد رأى أحمد	1. Ahmad melihat saekor singa 2. Ahmad (sahaja) melihat singa itu 3. Ahmad melihat singa itu 4. Cuma Ahmad melihat singa itu 5. Ahmad Cuma melihat singa itu	الترجمة الأولى أقل دقة من الثانية لأن الأولى تدل على النكرة، والثانية تدل على المعرفة. الفرق بين الثانية والثالثة وجود عنصر التوكيد. ومن هنا، نستطيع أن نعتبر الثانية والرابعة تمثل ترجمة واحدة. أما الترجمة الخامسة هي الترجمة الصحيحة للمثال الثالث.

نموذج آخر:

قال رسول الله عليه الصلاة والسلام "المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه، من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته، ومن فرج عن مسلم كربة فرج الله بها كربة من كرب يوم القيامة، ومن ستر مسلما ستره الله يوم القيامة" [١]

نموذج الترجمة:[٢]

"Orang-orang Islam ialah saudara kepada orang-orang Islam, tidak siapa boleh ia menzalimi dan menghinanya. Barang siapa berada pada (menunaikan) hajat saudaranya, nescaya Allah berada pada (menunaikan) hajatnya. Barang siapa melepaskan sesuatu kecelakaan daripada seorang Muslim, nescaya Allah menyelamatkan darinya satu kecelakaan daripada beberapa kecelakaan pada hari kiamat. Barang siapa menutupi kelemahan sesaorang Muslim, nescaya Allah menutup kelemahannya pada hari kiamat".

ومن خلال النماذج أعلاها، نلاحظ أن المترجم الماليزي يتحير في اختيار أدق المعنى للنص العربي في ترجمته إلى اللغة الماليزية.

الضوابط العملية في تحقيق الترجمة الجيدة من العربية إلى الماليزية

إن مصطلح الضوابط هنا جمع ضابط، فهو مأخوذ من الضبط وهو المحافظة واللزوم والإتقان. ويفهم اصطلاحا، بأنها تعني النقطة الكلية التي لابد من مراعاتها على الفروعات والحفاظ عليها. وبهذا المعنى فلا فرق بين القواعد والضوابط. ومن أهل العلم من فرق بينهما بأن الضابط يجمع فروعا وجزئيات من باب واحد، والقاعدة تجمع فروعا من أبواب شتى. وبناء على هذا المفهوم، يمكننا أن نعرف ضوابط الترجمة بأنها هي الخطوة الكلية التي لابد أن يلتزم بها المترجم عند القيام بعملية الترجمة.١٦وبالجملة، فالواجب على المترجم أن يتابع الخطوات التالية في

---

[١] مسلم، **صحيح مسلم**، رقم الحديث، ٤٦٧٧.

[2] Abdul Hayei Abdul Sukor, 2008, Manusia dan Kemanusiaan, DBP: KL, P. 17

اعتماده على نظرية معنى المعنى للحصول على ترجمة معنوية صحيحة في نقل النصوص العربية إلى الماليزية. تلك الخطوات هي:

١. لابد على المترجم من معرفة الشروط الأساسية في الترجمة، وإلا ستكون نتيجة ترجمته رديئة مشوهة لافتقادها تلك الشروط اللازمة، من تشخيص النص وتحديد نوعيته وحالاته اللغوية والثقافية أو الدينية.
٢. عليه أن يتجاوز من منهج حرفية اللفظ إلى معنى المعنى. ومن خلاله سوف يستطيع أن يتثبت من فهمه للنص فهما جيدا ودقيقا، والتأكد من ذلك الفهم مدركا ظلالات المعاني للكلمات الواردة فيه ......
٣. تحليل الجمل الواردة في النص الأصلي إلى كلماتها وروابطها اللغوية، وفصل بعضها عن بعض، ليعرف ما لكل من معنى ومفاد استقلالي أو رابطي في لغة الأصل، والتدقيق فيما إذا كان للوضع التركيبي الخاص معنى زائد على ما للألفاظ من معاني، ويتأكد ذلك عن إمعان ودراية. وعليه كذلك مراعاة طبيعة التركيب اللغوية والبلاغية للغتين معا، مثلا أن الأصل في اللغة العربية هو بدء الجمل بالفعل، ولا يتقدم الاسم إلا إذا كان هناك سبب بلاغي ويقتضي ذلك، فعبارة: خرج محمد –جملة تقريرية عند العرب، وأما محمد خرج –جملة إخبارية، فالغرض منها هو تأكيد أن محمدا هو الذي خرج وليس عليا مثلا.

الخاتمة

نستخلص من المناقشات السابقة، أن عملية الترجمة يجب أن تقوم على أسس واضحة، وذلك لأنها عملية نقل المعنى للنص المنقول، وليس نقل الكلمات نقلا حرفيا وإلا لن نستطيع نقل الشعر أو الأمثال أو التشبيهات المجازية والاستعارية، وأنها ليست عملا عشوائيا بسيطا لا ضبط ولا قواعد في انجازها. إن زيادة اللفظ في التعبير لابد من مراعاة المعاني والفكرة التي تندرج وراء تلك الزيادات، سواء كانت جوانب نفسية أز أجتماعية أم ثقافية. وم هنا، يجب على المترجم أن يلم بأشياء كثيرة عندما يقبل إلى عمل الترجمة، نستخلص مما سبق، بأن الدراسة في فن الترجمة تحتاج إلى دراسة شاملة، وذلك بحكم طبيعتها العملية التي لا ترتبط بكل الجوانب اللغوية فحسب، بل تتجاوز إلى الجوانب النفسية والاجتماعية وغيرهما من الجوانب المحيطة بالنص المنقول منه، والمنقول إليه على السواء.

ومن ناحية أخرى، أن القيام بعملية الترجمة مع مراعاة النقاط السابقة بالترتيب المذكور يجعل الترجمة في أدق ما يمكن. وأن من الشروط الأساسية في الترجمة هي التمكن من اللغة المنقول عنها وكذلك المنقول إليها. ولا تقوم الترجمة إذا كانت محرفة أو مشوهة المعاني أو غامضة، بل أن أهم الشروط في بيان متانة النص وبلاغته وتمام معناه، يرتكز على أساسين مهمين؛ هما: الأمانة التامة؛ والدقة في اختيار الألفاظ المعبرة.

أما الأمانة التامة فهي لن تتحقق إلا بكمال النقل نصا وروحا. وأما دقة اختيار المصطلحات والتعابير في أن يحسن المترجم في اختيار الألفاظ التي تتوفر فيها جميع إيحاءات المعنى الواردة في النص الأصل. لهذا، فينبغي على المترجم أن يكون ملما بالمصطلحات والتعابير المختلفة، عارفا بتعدد طرق استخداماتها، ماهرا باختيار المناسب والمطلوب منها، وإلا، سيأتي النص المنقول ركيكا ضعيف التركيب فاقدا للمعنى. ومن هنا، يأتي معنى فنية الترجمة بحيث أن المترجم هو ذلك الفنان الذي يبدع في فنه ويجعل له معنى وفائدة، فضلا عن يكون أمينا صادقا فيما عمل وأنجز.

ونلاحظ أيضا أن دلالة الكلمة في اللغة يمكن تحليلها وتحديدها إما عن طريق المنهج التعريفي لتلك الكلمة الذي يعتمد على أصل الاستخدامات لتلك الكلمات في سياقها الأصلي لدى الناطقين بتلك اللغة أو ما يسمى بالمعنى الذي وضع له والذي استعمل فيه أصيلا في تلك اللغة، أم عن طريق المنهج التجريدي بحيث تجرد معاني الكلمات لتكوين الفكرة أو لتحديد المدلولة الخاصة لكلمة ما، فكلمة المعروف و المنُكَر مثلا: فمعناهما التجريدي هو الخير والشر. فلهذا نعتبر دلالتهما دلالة إجتماعية ذات معانى تجرديدية خاضعة لسياقات الاستعمال أو الحال وهو مصطلح مستخلص من عدة عناصر كلامية وغير كلامية في موقف ما. وأما دلالتهما المرجعية فهي نسبية بين جميع العرب، فالبعض أخذ المعنى الحسي اللغوي القديم: فالمعروف هو ما يعرفه الإنسان، والمُنكَر هو ما لا يعرفه ويصبح منكِرا به بسبب جهالته. وهذه كلها تعني أن الأصل في عملية الترجمة أن تجري على السنن المعروفة لدى قراء نص الترجمة. أما إذا ورد النص المترجم في صورة غير معهودة أو غير مألوفة لدى قرائه، فإنه حينذاك يكون بالطبع معيبا وغامضا. ومن الأمثلة المعروضة في هذه الدراسة تبين أن كل ما في الألفاظ من تحديد وتضييق أو توسيع في المعنى هي من نتيجة الإرتكاز على المستويات الدلالية المتنوعة التي تتطلب من المترجم أن يشخصها تشخيصا كاملا قبل الشروع في ترجمة نص الترجمة ليتمكن من مراعاتها. وأحيانا، بعض معاني الألفاظ تمثل الإنعكاسات الثقافية والإجتماعية والحضارية للغة ما دون لغة أخرى. هذه الظاهرة واضحة في المعاني المجردة والمصطلحات الخاصة. فالمجردات العربية مستمدة من تاريخ وفلاسفة العرب

وكتابهم وشعراءهم. وهكذا، بلاشك أن فهم المنهج يمثل امتلاك النموذج العملي في ممارسة الترجمة، وله أهميته وفوائده جما، ما دام النموذج ينبع من دقة الفهم لطبيعة الترجمة، وصدق العزيمة في إنتاجها، فهو بالتأكيد يساعد المترجم في تخفيف مشقاته، و في التجاوز من الانحرافات المخرجة.

الدرس الصرفي عند الصارمي العُماني (ق١١هـ – ١٧م)

محبوب بن محمد الرحيلي
مسقط، سلطنة عُمان

ملخص البحث

استثمر العمانيون المتأخرون، - شأنهم في ذلك شأن كثير من علماء العالم الإسلامي- استثمروا فكرة الشعر التعليمي، بوضع منظومات خليلية الأوزان في فنون علمية مختلفة، أتت في مقدمتها علوم اللغة العربية، وهو استثمار يبقى أمارة جهد بذل، وعناء أنفق، وهمة اتقدت، رغم ما أثير ويثار عن كون هذا الأسلوب وأمثاله أحد ملامح الضعف الفكري والهبوط العلمي للأمة عموما. هناك قائمة طويلة من أسماء العمانيين الذين اهتموا بنظم العلوم، وقد كان مؤلف الكتاب موضوع البحث واحدا منهم بلا شك، يدل على ذلك سلوكه الأسلوب نفسه في مؤلفاته الفقهية، التي لم يحظ منها شيء بالدراسة حتى كتابة هذا البحث وفق علم الباحث. على أن الجديد هنا بالنسبة إلى المنظومات العُمانية هو فكرة إفراد مؤلف نظمي لعلم الصرف، ويزعم الباحث أن الصارمي أول من فعل ذلك من العُمانيين. وإذا كان كتاب الناعبي (ت ٩١٧ هـ) الموسوم ب: (اللآل في تصريف الأفعال) أول كتاب عُماني استقل بتناول علم الصرف بطريقة النثر - حسب علم الباحث -؛ فإن كتاب الصارمي موضوع الدراسة هو أول كتاب عُماني استقل بتناول علم الصرف بطريقة النظم. ويزداد فهم أهمية كتاب الصارمي هذا عندما نعلم أن المؤرخ العماني البطاشي آخر من اطلع على كتاب الناعبي المشار إليه، ما يعني احتمال فقدانه، فإذا صحت هذه النتيجة المؤلمة، صحّ أن كتاب الصارمي هذا محلَّ الدراسة هو أقدمُ مؤلَّف عماني صرفي موجود حتى كتابة هذا البحث على أقل تقدير. وتعد هذه الدراسة أول محاولة لتسليط الضوء على الصارمي وكتابه في الصرف المكوّن من المنظومة والشرح، مركزين على الحديث عن ترجمة المؤلف، ومباحث الكتاب ومصادره وآراء الصارمي.

المقدمة

تتفق المصادر التأريخية على أن القرن الهجري الحادي عشر الذي يوافقه القرن الميلادي السابع عشر كان صفحة مشرقة من التأريخ العُماني العريق؛ فنجاح دولة اليعاربة في توحيد عُمان وإرساء

السلم وتملك أدوات القوتين العسكرية والاقتصادية انعكس إيجاباً على المسار الثقافي والعلمي، فشهدت البلاد حركة علمية جيدة، يكشف عنها عدد علماء هذه المرحلة ومؤلفاتهم، ووضعهم الخطوة الأولى لتعليم مؤسسي من خلال الجامعة العُمانية الأولى التي احتضنها حصن جبرين.[1]

وربما يتجه الظن إلى أن الحركة العلمية المقصودة اقتصرت على العلوم الفقهية والدينية على اعتبار أنها الأفق العلمي الذي حظي باهتمام الصفوة المتعلمة من العرب والمسلمين عموما عبر مراحل وجودهم التأريخي المتلاحقة.

وعلى الرغم من صحة قدر من هذا الظن إلا أن الواقع الفكري العُماني خلال حقبة المؤلف المشار إليها تجاوز هذا الظن بحقيقة رائعة تجلت في انفتاح العمانيين على علوم متعددة كالعمارة والطب والفلك، هذا بالإضافة – بطبيعة الحال – إلى كمّ رائع من المؤلفات تناول العلوم الفقهية والأدبية واللغوية والتاريخ والأنساب وغيرها.[2]

والاهتمام باللغة العربية بمختلف فنونها كان واحدا من الاهتمامات التأليفية التي عني بها العلماء العمانيون قبل هذه المرحلة وخلالها وقبلها، لكن غير خاف أن تناول أكثر المتأخرين للعربية –من العمانيين وغيرهم- لم يخرج عن الإطار العام لما وضعه الأوائل من حيث التنظير والتأصيل، إذ عمدوا إلى الشرح والاختصار والنظم دورانا في فلك القدامى نقدا تارة وإعجابا تارة أخرى، ولا نبالغ إذا قلنا: إن ما في كتاب سيبويه - سواء أكان ذلك في المباحث النحوية أم الصرفية - لم يختلف أو يتغير عند النحاة المتأخرين، وكان جل شغلهم شرح ما في الكتاب، أو بيان غوامضه،

أو عرض مادته بطريقة جديدة، وإن جاء أحد بجديد فهو قليل، إلا إن كان اعتراضاً أو استدراكا، وتبلغ المؤلفات العمانية اللغوية نيفاً وثلاثين مؤلفاً معروفاً على الأقل، مختلفة في الشكل تأليف، شرح، اختصار، نظم، متنوعة في المستوى اللغوي الدلالة، الصرف، النحو، البيان.[3]

وقد استثمر العمانيون المتأخرون، - شأنهم في ذلك شأن كثير من علماء العالم الإسلامي- استثمروا فكرة الشعر التعليمي، بوضع منظومات خليلية الأوزان في فنون علمية مختلفة، أتت في مقدمتها علوم اللغة العربية، وهو استثمار يبقى أمارة جهد بذل، وعناء أنفق، وهمة اتقدت، رغم

---

[1] الضوياني، حمد بن محمد، **اليعاربة عائلة إباضية حاكمة ١٦٢٤م –١٧٤١م**، (رسالة دكتوراه، جامعة تونس، ٢٠٠٤م)، ص٣٣.

[2] آل ملحان، مهدي بن علي، "الترتيب الصرفي في المؤلفات النحوية والصرفية إلى أواخر القرن العاشر الهجري"، **مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها**، المجلد (١٣)، العدد (٢١)، ٢٠٠٠م، ص٥٦.

[3] الذهلي، حمد، **الجهود النحوية في عُمان من ١٢٨٧هـ إلى ١٣٩٧هـ**، (سلطنة عمان: رسالة ماجستير، دار الانتشار العربي، ط١، ٢٠٠٩م)، ص٢٧-٣٨

ما أثير ويثار عن كون هذا الأسلوب وأمثاله أحد ملامح الضعف الفكري والهبوط العلمي للأمة عموما.

وليس من المبالغة القول لقد مارس العُمانيون الشعر التعليمي إلى درجة استحق معها الأمر أن يوصف بالظاهرة،[1] وأن يدرس من قبل باحثين معاصرين على أنه منهج ذو خصائص تميزه عن غيره،[2] لكن الأمر بالنسبة إلى الباحث اليوم هو حقيقة تأريخية مجردة تحتم الأمانة العلمية إخراجها للنور كما هي عليه، دون هضم ولا تزييف، ولا بأس بعد ذلك من إشباعها بالتحليل والنقد.

ومع ذلك فإن نسبة المنظوم في اللغة العربية – في القُطْر العُماني - قليلة جدا بالمقارنة بالمنظوم في العلوم الأخرى، ومن هذه النسبة القليلة تبرز مساحة ضئيلة للمنظومات المتخصصة في المستوى الصرفي.

هناك قائمة طويلة من أسماء العمانيين الذين اهتموا بنظم العلوم، وقد كان مؤلف الكتاب موضوع البحث واحدا منهم بلا شك، يدل على ذلك سلوكه الأسلوب نفسه في مؤلفاته الفقهية، التي لم يحظ منها شيء بالدراسة حتى كتابة هذا البحث وفق علم الباحث.

على أن الجديد هنا بالنسبة إلى المنظومات العُمانية هو فكرة إفراد مؤلف نظمي لعلم الصرف، ويزعم الباحث أن الصارمي أول من فعل ذلك من العُمانيين.

وإذا كان كتاب الناعبي (ت ٩١٧ هـ) الموسوم باللآل في تصريف الأفعال أول كتاب عُماني استقل بتناول علم الصرف بطريقة النثر- حسب علم الباحث -؛ فإن كتاب الصارمي موضوع الدراسة هو أول كتاب عُماني استقل بتناول علم الصرف بطريقة النظم.

ويزداد فهم أهمية كتاب الصارمي هذا عندما نعلم أن المؤرخ البطاشي آخر من اطلع على كتاب الناعبي المشار إليه، ما يعني احتمال فقدانه، فإذا صحت هذه النتيجة المؤلمة، صحّ أن كتاب الصارمي هذا محلَّ الدراسة هو أقدمُ مؤلَّف عماني صرفي موجود حتى كتابة هذا البحث على أقل تقدير.

---

[1] الذخري، بدر بن مبارك، **النظم وأثره في الفقه الإباضي: جوهر النظام أنموذجاً**، (سلطنة عمان: معهد العلوم الشرعية، ٢٠١٠م)، ص٣٥.

[2] صقر، محمد جمال، "المنظومات النحوية العمانية بين المنظومات النحوية العربية: تأريخ ونقد"، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة البحرين، ٢٠٠٣م، ص٨٧.

وتعد هذه الدراسة أول محاولة علمية لتسليط الضوء على الصارمي وكتابه في الصرف المكوّن من المنظومة والشرح، مركزين على الحديث عن ترجمة المؤلف، ومباحث الكتاب ومصادره وآراء الصارمي.

المبحث الأول: ترجمة الصارمي

أولا: اسمه ولقبه:

مؤلف المخطوط موضوع الدراسة هو محمد بن مسعود بن سعيد بن محمد بن أبي سبت الصارمي الريامي، من علماء عُمان في القرن الهجري الحادي عشر/الميلادي السابع عشر.

وقد ذكر السالمي أنه معروف بصاحب عين السواد، ولعله لقب له.

ثانيًا: موطنه:

جاء في كتاب تحفة الأعيان – وتابعه على ذلك معجم أعلام الإباضية[1]- أنه ينتمي إلى امطي.

في حين ذكر البطاشي أنه من قرية سيما من أعمال ولاية إزكي، ولعله الصواب بدليل قول الصارمي نفسه في خاتمة أرجوزته الصرفية:

سليل مسعود الفتى محمدِ   له من الأوطان سيما بلدِي

ثالثًا: شيوخه ومعاصروه:

لا تشير المصادر المتوفرة – حسب اطلاعي- إلى شيء من نشأة الصارمي ومسيرة طلبه للعلم، ولا إلى شيوخه، إلا أن المرحلة التي وجد فيها الصارمي تميزت بوجود مجموعة من العلماء العُمانيين، منهم:

الشيخ خميس بن سعيد الشقصي.

الشيخ مسعود بن رمضان النبهاني (ت١٠٥٠هـ).

الشيخ درويش بن جمعة المحروقي (ت ١٠٢٠هـ).

الشيخ صالح بن سعيد الزاملي (ت ١٠٧٣هـ).

الشيخ سعيد بن أحمد الخراسيني.

الشيخ محمد بن عمر بن أحمد بن مداد الناعبي (حي١٠٤٧هـ).

الشيخ خلفان بن عبدالله بن خلفان الصحاري.

الشيخ خلف بن سنان الغافري.

الشيخ خلف بن أحمد الرقيشي (حي١٠٩٠هـ).

١المرجع السابق،ج٢، ص٧٣.

وغير هؤلاء كثير، ولعل الصارمي استقى من بعض هؤلاء في مرحلة تعلمه.[١]

رابعًا: مناصبه:

يعد محمد بن مسعود الصارمي أحد علماء الدولة العُمانية وساستها في العهد اليعربي الأول، فقد اتخذه الإمام سلطان بن سيف اليعربي (ت ١٠٩١ هـ) والياً على مسقط، وقد شارك سنة (١٠٦٦هـ/١٦٥٥م) في تحرير بتة[٢] الواقعة في شرق إفريقيا من سيطرة الاستعمار البرتغالي، ولا يبعد أن يكون قد أدرك الإمام ناصر بن مرشد اليعربي (ت١٠٥٩هـ/١٦٤٩م).

خامسًا: مؤلفاته:[٣]

بالإضافة للمخطوط موضوع الدراسة نجد أن للشيخ محمد بن مسعود الصارمي عدة مؤلفات لم يسبق أن طبع أو درس شيء منها، وهي:[٤]

أرجوزة فقهية في أحكام صلاة السفر، توجد بمكتبة السيفي، ومطلعها:

الحمد لله عظيم الشانِ القادر المقتدر المنانِ
الواحد الفرد العظيم الصمدِ منزّل الآي على محمدِ
صلى عليه ربنا وسلما ما حنّ رعد في الدجى وهمهما
وبعد هذا فاسمعوا نظامي ما قلته في القصر والتمامِ
قصر الصلاة نص في الكتابِ والجمع فيها سنة الأوابِ

أرجوزة فقهية في الزكاة، توجد بمكتبة السيد محمد بن أحمد تحت رقم ١٧٨٨/مجموع.

أرجوزة فقهية في الميراث، توجد نسخة منها بمكتبة وزارة التراث والثقافة؛ رقم ٤٩/١٢١٩ب.

قصيدة حائية تبلغ واحداً وأربعين بيتاً، مطلعها:

كشفن عن تلك الوجوه الصباحْ إذ زمّت العيس ليوم المراحْ
وجئن يختلن يعاتبـــــنني يبسمن عن درٍّ كلونِ الأقاحْ

إلى أن يقول في وصف مشهد المعركة:

١السالمي، عبدالله بن حميد، **تحفة الأعيان بسيرة أهل عُمان**، ج٢، ص٧٣؛ ناصر، محمد صالح والشيباني، سلطان بن مبارك، معجم أعلام الإباضية من القرن الأول الهجري إلى العصر الحاضر قسم المشرق، ط١، (القاهرة: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٦م)، ص ٤٢٨.

٢السالمي، عبدالله بن حميد، **تحفة الأعيان بسيرة أهل عُمان**، ج٢، ص٧٣.

[٣] السعدي، **معجم الفقهاء والمتكلمين الإباضية**، رسالة ماجستير، (السودان: جامعة النيلين، ٢٠٠٣م)، ص ١٦٦

[٤] البطاشي، سيف بن حمود، **إتحاف الأعيان في تاريخ بعض علماء عُمان**، ج١، ص٣٣٢.

فاقتحموا السور كأسد الفلا واشتدت الحرب وضرب الصفاحْ
كأنما القتلى بأرجائها من فئة الإفرنج صرعى طراحْ
كأنهم أعجاز نخل بها منقعر من عاصفات الرياحْ

والقصيدة قطعة فنية رائعة تكشف عن مهارة أدبية لغوية، لولا أنها وصلتنا مليئة بالتصحيف والتحريف.

قام بنسخ بعض الكتب، وفي مكتبة وزارة التراث والثقافة بعض منها.

سادسًا: وفاته:

لا يعرف بالضبط تاريخ مولد الصارمي، ولا تاريخ وفاته، وهو ممن عاش في القرن الهجري الحادي عشر الموافق للقرن الميلادي السابع عشر، وجزم البطاشي أنه كان حياً إلى (١٠٨١هـ/١٦٧٠م).

هذه إذاً لمحة موجزة عن المؤلف، وهي تبين أن الصارمي عني بالعلوم الفقهية أكثر ما عني، كما تبين أنه من العلماء الذين فضلوا طريقة النظم في تدوين العلوم، وهو أسلوب شاع في مختلف الأقطار الإسلامية، في شتى فنون العلوم، ولم يؤثر عن الصارمي تأليف نثري، أو مراسلات حسب علم الباحث.

المبحث الثاني: مباحث الكتاب، ومصادر الصارمي، وآراؤه

أولا: مباحث الكتاب

تقدم أن الكتاب موضوع الدراسة عبارة عن أرجوزة مكونة من مئة وستة وثمانين بيتا وضعها الصارمي ثم شرحها هذا الشرح الذي بين أيدينا.

جاء كتاب الصارمي محتويا الآتي:

المقدمة

١- باب أنواع الأفعال

٢- باب أوزان الأفعال المجردة

٣- باب مضارع الثلاثي:

فصل في عين مضارع فعِل

فصل في ما كسر وفتح عين مضارعه مما أصله فعِل

فصل في ما كسر عين مضارعه مما أصله فعِل

فصل في عين مضارع فَعُل

فصل في ما يكسر عين مضارعه مما أصله فعَل

فصل في ما يضم عين مضارعه مما أصله فعَل
فصل في ما يفتح عين مضارعه مما أصله فعَل
فصل في ما يضم ويكسر عين مضارعه مما أصله فعَل
فصل في ما يكسر ويضم عين مضارعه مما أصله مضعف معدى
فصل في ما يضم عين مضارعه مما أصله مضعّف لازم
فصل في ما كسر وضم عين مضارعه مما أصله مضعّف لازم
٤- باب بعض معاني فَعَلَ
٥- باب الأفعال المصوغة من الأسماء الجامدة
٦- باب الأفعال المزيدة:
فصل في حركة عين المضارع من الفعل المزيد
٧- باب اسم الفاعل واسم المفعول:
فصل في اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل غير الثلاثي
فصل في اسم المفعول من الفعل الثلاثي
٨- باب المصادر:
فصل مصادر الفعل الثلاثي
فصل المصدر من انفعل واستفعل ومن الفعل المبدوء بتاء
فصل المصدر من فعلل وفعّل
فصل المصدر من فاعَلَ
فصل المصدر من أفعلَ واستفعلَ معتلَّيْ العين
٩- باب المصدر الميمي واسمَيْ الزمان والمكان:
فصل المصادر الميمية الشاذة عن القاعدة
١٠- باب اسم الآلة
١١- باب جمع التكسير:
فصل جمع التكسير من الاسم الثلاثي
فصل في جمع التكسير مما جاء على وزن فَعيل أو فَعول أو فِعال
فصل في جمع ما جاء على وزن أفعَل جمع تكسير
فصل في جمع ما جاء على وزن فاعل جمع تكسير

فصل في جمع ما جاء على وزن فَعِيل جمع تكسير
فصل في جمع التكسير من الأسماء الرباعية والخماسية والسداسية
١٢- باب في جمع ما جاء على وزن فَعلة، وفُعلة، وفِعلة:
فصل في جمع ما جاء على وزن فَعْلة
فصل في جمع ما جاء على وزن فُعْلة جمعاً سالماً
فصل في جمع ما جاء على وزن فِعْلة جمعاً سالماً
فصل في الفرق بين ما جاء من فَعْلة للاسم وما جاء منه للصفة، وجمع التكسير مما جاء على فُعْلة، وفِعْلة

تحليل المحتوى:

لقد اجتهد الباحث في إنجاز تقسيم المباحث على النحو المذكور آنفاً من خلال توزيعها في اثني عشر باباً، على الرغم من تداخل بعض القضايا مع مباحث آخرى في أحيان قليلة، مع التذكير بمشكلة التبويب التي سبقت الإشارة إليها في مبحث سابق.

ومن خلال النظر في هذه المباحث يُلحظ أن الصارمي تناول مجموعة من القضايا الصرفية المهمة، ينتمي بعضها إلى صرف الفعل متمثلا في الأبواب الستة الأولى، وبعضها إلى صرف الاسم متمثلا في الأبواب الستة اللاحقة، ويمكن تلخيص توزيع الموضوعات على عدد الأبيات من خلال الجدول الآتي:

الموضوع	عدد الأبيات
المقدمة	٣
صرف الفعل	٥٥
صرف الاسم	١٠٥
أخرى	١١
الخاتمة	١٢

ومن الواضح أن المؤلف ترك تناول كثير من مباحث علم الصرف، كالميزان الصرفي، وقضايا الإعلال والإبدال، وغيرها من الأبواب التي درج الصرفيون على درسها، ولعل ذلك راجع إلى الرغبة الشديدة في الاختصار وعدم إرباك الطالب، يدل على ذلك صغر حجم الكتاب الذي بلغ نيفاً وثلاثين ورقة فحسب، كما يدل عليه قول الصارمي في الخاتمة:

(وألفته مختصراً، ولم أشرح فيه جملاً؛ لئلا يلتبس على المتعلم...).

ثانيا: المصطلح الصرفي عند الصارمي:

استخدم الصارمي المصطلحات الشائعة المألوفة في تناوله للمباحث الصرفية، دون أن يبتدع مصطلحات خاصة به، ولا شك أن مصطلحات علوم العربية قد استقرت في القرون الأولى لزمن التأليف في العربية عموما وفي الصرف خصوصا، و لقد حفل الدرس اللغوي صوته وصرفه ونحوه ودلالاته بمصطلحات وافية ودقيقة ميزت هذه المستويات ونتج عنها هذه المصطلحات التي نستعملها اليوم والتي ورثناها من أقدم عصور العربية، ومما لاشك فيه أن هذه المصطلحات قد مرت بعصور مختلفة حتى استقرت على ما نعرفه اليوم في تراثنا الفكري والحضاري،[١] ومن الطبيعي حينئذ الجري على المعتاد الشائع من المصطلحات؛ وصلاً للحاضر بالماضي، وتسهيلا على المتعلم، لا سيما وأن الصارمي صرح أن غايته الأولى من تأليف الكتاب غاية تعليمية.

وفيما يلي سرد لأبرز المصطلحات التي ذكرها الصارمي، مع التنبيه على أن بعض هذه المصطلحات لم يتعرض لها بالشرح استقلالا، بل جاءت في سياق حديثه عن قضايا أخرى، والمصطلحات هي:

التصرف، التصريف، الصرف

الصحة

العلة، الاعتلال

المضاعف، المضعّف

المثال

الملتوي

اللفيف

الناقص

الأجوف، التجويف

التجانس

الوزن

المضارع، المستقبل

١حسن، سها عبد محمد، **الجهود التصريفية عند عبدالقاهر الجرجاني**، رسالة ماجستير، (جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، آذار ٢٠٠٤م)، ص ١٠١-١٠٢.

الشذوذ

القياس

اللزوم

التعدي، المعدى

حروف الحلق

اللغات

الجامد

المشتق، الاشتقاق

المجرد

الزيادة

المطاوعة

المبالغة

المصادر

الفاعل، اسم الفاعل

المصدر

اسم المفعول

فعل لون

فعل مرة

فعل فرار، فعل امتناع

فعل حِرفة

المد

الإشباع

الظرف الميمي

المثلّث

المكان يريد به اسم المكان

الاسم الميمي

الاشتقاق

السالم، المسلّم

التكسير، المكسّر

الجنس المخلوق

الجنس المصنوع

بذ المفاخر

ثالثا: مصادر الصارمي، وآراؤه

إن من المؤسف جداً عدم اكتراث الصارمي بتحديد المصادر اللغوية والصرفية التي اعتمد عليها في تأليفه، ما يحرمنا من معرفة المؤثرات العلمية التي أثرت في سبب اقتصاره على هذه الأبواب دون غيرها، ومعرفة سبب اختياره لطريقة ترتيب المباحث الصرفية، ومدى إضافته على ما يناقش من قضايا، وإن كان الطابع العام للمباحث التي اختارها الاتفاق وعدم وجود الخلافات بين العلماء.

وعلى الرغم من ذلك فقد أحال في موضع واحد فقط على كتاب القاموس، ولعله يعني به: القاموس المحيط للفيروزآبادي، وذلك عند حديثه عن المصدر الميمي من الفعل زلّ.

فيما أبهم في إحالته على بعض الكتب عند حديثه عن المصدر الميمي من الفعل طلع، ولا ندري حقيقة هذه الكتب.

وقد تجنب الصارمي إثبات ذاته في تناوله للمباحث، فلم يستخدم كلمة تدل على استقلاله برأي فيما عدا موضعا واحداً، وذلك عندما تحدث عن الوزن (فَعَلان حيث قال:

(وعندي أن هذا مقيس من الأفعال التي تدل على التقلب).

ولعل أبيات الخاتمة التي يطلب فيها الصارمي من الواقف على كتابه سد الخلل تكشف عن تواضعه وهضمه لنفسه من حيث إنه غير ضليع في العلم، يقول:

يا ناظرا فيها فسد الخلهْ إن خطأ تجدْ بها أو زلهْ

لأنني لست فتى فقيها ولست نحريرا ولا نبيها

لكن استخدام الصارمي للتعبير عما يعرف باللفيف المقرون مصطلحَ الفعل الملتوي الذي وضعه العلامة ابن المؤدب (ت٣٣٨ﻫ) في كتابه دقائق التصريف يكشف عن اطلاع واسع وبصيرة لغوية خلافاً لما يشير إليه تواضعه، كما أنه قد يكون إشارة إلى استقاء الصارمي عن كتب ابن المؤدب؛ إذ لم يشع هذا المصطلح لدى عامة المتأخرين كابن مالك وصاحب لامية الأفعال وابن هشام وابن الحاجب الذين قد يتبادر أن الصارمي أخذ عنهم بسبب انتشار مؤلفاتهم في الأقطار الإسلامية في الإطار التعليمي على وجه الخصوص، لكن المتأمل في فهرس موضوعات كتاب ابن المؤدب يدرك بلا

ريب البون الشاسع بينه وبين كتاب الصارمي من حيث منهج التأليف والموضوعات المدروسة، فلا يعني استخدامه لهذا المصطلح انتهاجه منهج ابن المؤدب بالضرورة، بل لعل الصارمي أخذه عن عالم ناقل آخر؛ إذ إن بين زمنَي تأليف الكتابين أكثر من ثمانية قرون، وهي مدة ظهرت فيها مؤلفات كثيرة كما هو معلوم، وفي كل الأحوال لا يمكن الباحث الجزم بواحد من الاحتمالين لعدم الاهتداء إلى الدليل.[١]

ورغم ذلك فقد توصل الباحث إلى وجود منحى علمي استقلالي واضح المعالم يتعلق بأهم أصول الفكر اللغوي العربي عموماً، تم تلخيصه في المبحث الآتي.

رابعا: السماع والقياس عند الصارمي

من المسلّمات المتقررة أن الفكر اللغوي العربي قد قام على مصدري السماع والقياس في رصد المستويات اللغوية المتعددة، وفق ما أرساه منظرو العربية الأوائل الذين يلخص نظريتهم برسوخ علم الخليل وكتاب سيبويه.[٢]

ولا تمل المصادر اللغوية قديمها وحديثها من ترداد الاختلاف المنهجي في مسألة القياس على النادر والقليل بين البصريين والكوفيين، وكيف أن البصريين تشددوا في الأمر ومنعوا القياس على غير الكثير، بينما توسعت الكوفة في استباحة القياس حتى على الواحد دون حرج، ما جعل الدكتور حسين الرفايعة يصف الكوفيين بأنهم يلغون حقيقة الشذوذ.[٣]

وإذا صح ذلك فإن شيوع المنهج البصري في المؤلفات اللغوية نتج عنه بروز مصطلحات السماعي والقياسي والشاذ ونحوها، ولعل من حسن الطالع أن يكون مصنف سيبويه خير مورد نستقي منه

---

[١]حسن، سها عبد محمد، **الجهود التصريفية عند عبدالقاهر الجرجاني**، (رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، آذار ٢٠٠٤م)، ص١٦٣.

١الياسري، علي مزهر، **الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه**، ط١، (بيروت: الدار العربية للموسوعات، ٢٠٠٣م)، ص ١٧٦-٢٠٦.

١ الرفايعة، حسن عباس، **ظاهرة الشذوذ في الصرف العربي**، ط١، (القاهرة: دار جرير للنشر والتوزيع، ٢٠١١م)، ص٦٢.

٢ الرفايعة، **ظاهرة الشذوذ في الصرف العربي**، ص٦٤.

٣ عبد المقصود، عبد المقصود محمد، **دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية**، ط١، (بيروت: الدار العربية للموسوعات، ٢٠٠٦م)، ص٧١.

مادة الشذوذ،[١] على أن هذا الأمر كان سبباً رئيساً لوصف المعاصرين للفكر الصرفي العربي بالمعيارية.[٢]

وفي ضوء هذه المعطيات نستطيع فهم منهج الصارمي في التعامل مع القضايا اللغوية، فنجده يستخدم مصطلح القياس ونظراءه قياسي، مقيس، مقيسات نحو إحدى عشرة ١١ مرة، ويستخدم مصطلح السماع ونظراءه السماعي، السماعيات، غير المقيس نحو ست ٦ مرات، في حين استخدم مصطلح الشذوذ نحو أربع ٤ مرات فقط.

إذاً بنى الصارمي تأليفه على هذا التقسيم، وقوله مثلاً عند ختمه الحديث عن أوزان مصادر الفعل الثلاثي: ويقاس على المقيس، ويحفظ السماعي ولا يقاس عليه يعبر بوضوح عن هذا المسلك الرافض من حيث المبدأ فكرة القياس على غير الشائع.

ورغم ذلك فقد كان الصارمي أميل للتوسع في طرد القواعد الصرفية دون تقيد بالأوزان المقصورة على كلمات بعينها، وهو موقف لافت يعبر عن مرونة في التعامل مع الأبنية الصرفية بما يوسع من أفق الاشتقاق، يدل على هذا الموقف قوله عند ختمه الحديث عن اسم الفاعل من فعُل:

(وأما المقيسات منه ففَعْل وفعيل لا غيرهما، ومن عدم السماع وجعل الفاعل منه على وزن فَعْل وفعيل فقد أصاب إن شاء الله"، وقوله: "وقد يجوز أن يصاغ اسم الفاعل من كل فعل ثلاثي مطلقاً على فاعل: مضموما كان أو مفتوحا أو مكسورا.. ومن استعمله على فاعل فقد أصاب إن شاء الله)،كذلك عند حديثه عن الكلمات الشاذة في باب اسم الآلة، فبعدما حكى ست كلمات وردت بضم الميم خلافا للقاعدة الشهيرة قال:

(...وأما من نوى بها الاشتقاق فيجوز فيها مراعاة القياس بكسر الميم...)

ولعل هذه الشذرات لم تكن كافية في نظره لبيان منهجه المرن، ولذا نجده يختم كتابه بهذه العبارة الواضحة:

(...ومن عدم السماع وأخذ بالقياس فمصيب إن شاء الله تعالى)، وكأنما أراد صياغتها في شكل مبدأ عام راسخ، يمكن تطبيقه بلا تردد في سائر أبواب الصرف، والباحث يرى في هذه النزعة المتحررة خطوة رائدة لتوسعة أفق مجال الاشتقاق اللغوي، ولعلها لبنة مهمة في التفكير اللغوي لدى العلماء العُمانيين على وجه خاص، كما أنها تكشف بعداً علمياً إضافياً في قضية القيمة العلمية للكتاب موضوع الدراسة.

الخاتمة

وختاما نستطيع القول: إن العالم العماني محمد بن مسعود الصارمي قدم جهدا لغويا حقيقا بالتأمل والدراسة، لا في المستوى الصرفي فحسب بل في المستوى الدلالي أيضا من خلال استخدامه أكثر من ألف مفردة لغوية عبر أكثر من خمسمئة مثال، كل ذلك خلال مخطوط لم يتجاوز عدد ورقاته الأربعين، كما أنه يفتح الأذهان على النافذة العُمانية في البيت اللغوي العربي، وهي نافذة لا تزال مغمورة لدى كثير من دارسي العربية اليوم، ومن المؤكد أن محاولة سبرها سعي لإضافة الجديد في المكتبة العربية.

الدلالة الصرفية عند فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري
ـ الوحدات الصرفية المقيدة أنموذجا ـ
(دراسة على ضوء علم اللسانيات الحديث)

الأستاذ المشارك الدكتور **بوزيد ساسي هادف**
قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة ٨ماي١٩٤٥ قالمة . الجزائر

ملخص البحث
يُقصد بالدلالة الصرفية تلك الدلالة التي تتحقق من طريق الوحدات الصرفية سواء كانت هذه الوحدات حرّةً تفصح بذاتها عن المعنى أم كانت مقيدة لا تقوى بذاتها على تحديد المعاني وتوجيهها الوجهة الدقيقة، بل تحتاج في ذلك لمساعدة وحدات صرفية أخرى. فهذا النوع من الدلالة تتحقق بما تؤديه الصيغُ والأبنيةُ من معانٍ، سواء أكانت هذه الصيغ أسماءَ أم أفعالا، وبما تؤديه اللواصقُ بأنواعها المختلفة سواء أكانت سوابقَ Suffixes أو لواحق Prefixes أو دواخل infixes في توجيه المعاني وتخصيصها، دون إغفال دور الحركات البنائية في تشكيل هذا النوع من الدلالة. وانطلاق من هنا رأيت أن تكون مداخلتي موسومة بـ" الدلالة الصرفية عند فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري (الوحدات الصرفية المقيدة أنموذجا"، حاولت خلالها إبراز جهود فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري في هذا الميدان، مركزا على كيفية معالجة وتوظيف هذا النوع من الوحدات الصرفية عند كل من أحمد بن فارس (ت٣٩٥ه)، وأبي الفتح عثمان بن جني (ت٣٩٢ه)، وأبي منصور الثعالبي (ت ٤٢٩ه).

المقدمة
إن الدلالة الصرفية هي تلك الدلالة التي تُستمد من طريق صيغ الألفاظ وأبنيتها، سواء كانت هذه الألفاظ أسماءَ أو أفعالا أو حروفا أو حركات. فهي تتمثل فيما يؤديه الجذر المعجمي، وما تؤديه اللواصق المختلفة من معانٍ، سواء أكانت هذه اللواصق سوابق Suffixes أو لواحق préfixes أو دواخل Infixes، (فالصرف يعنى بالصيغ كما يعنى بالتغيرات فيها، سواء كانت عن طريق السوابق

أو اللواحق، أو التغيرات الداخلية فيها، التي تؤدي إلى تغيير المعنى الأساسي للكلمة، وتُعرّف الوحدة الصرفية بأنها أصغر وحدة ذات معنى، ومنها المورفيم الحر المتصل أو المقيد).[١]

ولقد فطن فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري، ونقصد بهم هنا كل من أحمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ)، وأبي الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٢هـ) وأبي منصور الثعالبي (ت ٤٢٩هـ) باعتبارهم أوائلَ من أصبح مصطلح (فقه اللغة) عندهم معرفة ناضجة لها مرجعياتها وإجراءاتها وقوانينها الخاصة بها. وذلك كما يتضح لنا ـ مصطلحا وممارسة ـ في كتبهم وأبحاثهم اللغوية.

فإذ أخذنا على سبيل المثال اللغوي الألمعي ابن جني نجده يعير اهتماما كبيرا لهذا النوع من الدلالة،

والتي أطلق عليها اسم (الدلالة الصناعية) . التي تعني عنده دلالة البناء أو الصيغة على معنى .

حيث نراه يخصص في كتابه (الخصائص) بابا موسوما بـ (باب الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية)٢[٢] تحدث فيه عن مفهوم هذا النوع من الدلالة وعن أهميتها إذا ما قيست بالدلالة الصوتية والنحوية، إذ حاول تحديد مفهومها من خلال إعطاء أمثلة توضيحية، وهي من حيث الأهمية تأتي ـ عنده ـ في المرتبة الثانية بعد الدلالة الصوتية، وتتقدم من حيث القوة والأهمية الدلالة النحوية. والأمر نفسه ينسحب على معاصريه أحمد بن فارس، وأبي منصور الثعالبي، من خلال تخصيصهما في أبحاثهم اللغوية أبوابا بعينها لمعالجة هذا من دلالة للصيغ بأنواعها المختلفة، سواء أكانت أفعالا أم مصادرَ أم مشتقات بأنواعها المختلفة.

ولكن هل اقتصر فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري في معالجتهم للدلالة الصرفية على ما تدل عليه الوحدات الصرفية الحرة بأنواعها المختلفة من معانٍ، أو أضافوا إلى ذلك ما تدل عليه الوحدات الصرفية المقيدة بأنواعها المختلفة، من سوابق ولواحق ودواخل؟

للإجابة على هذا التساؤل استعنت بالمنهج الوصفي التحليلي في قراءة ما كتبه هؤلاء اللغويين حول هذا النوع من الدلالة، مستضيئا بما قدمته اللسانيات الحديثة في هذا المجال.

دلالة الوحدات الصرفية (المورفيمات) المقيدة Bound Morphems:

إن العملية الإلصاقية في اللغة العربية تتميز من لغات كثيرة، ولا سيما اللغات الأوروبية، تلك التي تعتمد على إلصاق زوائد الصيغ بأول الأصل الثابت أو بآخره دون أن يحدث أي تغيير في داخله.

---

[1] ماريو باي، **أسس علم اللغة**، تر: أحمد مختار عمر، (طرابلس: منشورات جامعة طرابلس، ١٩٧٣م)، ص ٤٤

[٢] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق: علي النجار، ط٢، (بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، د.ت)، باب في الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية ٣/ ٩٨ .

وذلك إن العربية ـ في اعتمادها على اللواصق بأنواعها المختلفة ـ سواء أكانت سوابقَ تأتي في أول الصيغة أم لواحق تأتي في آخرها، أم مقحمات تأتي في وسطها، إذ إن القصد من توظيفها لهذه اللواصق كان دلاليا بالدرجة الأولى، عملا بالقاعدة التي تقول: (كل زيادة في المبنى يتبع بالضرورة زيادة في المعنى)، وهذا النوع من اللواصق هو ما يطلق عليه في علم اللسانيات الحديث " الوحدات الصرفية المقيدة " أو " المورفيمات المقيدة" ، والتي يقصد بها تلك الوحدات الصرفية التي لا دلالة لها وهي منفصلة أو مستقلة بذاتها، وإنما تتحقق دلالتها من خلال اتصالها بمورفيمات أخرى، أي لا يجوز استخدامها مستقلة بل لابد أن تكون متصلة بغيرها من المورفيمات الأخرى. فما يميز المورفيم المقيد: "أنه لا يمكن استخدامُه منفردا، بل لابد من اتصاله بمورفيم آخر (حر أو مقيد)، مثل:

(ا ت) لجمع المؤنث السالم، مثل: (مسلمات)

(ين، ون) لجمع المذكر السالم، مثل: مسلمين، مسلمون)

(ـة) للدلالة على التأنيث، مثل: (مسلمة) ٣"[١]. فالمورفيمات الحرة هي تلك الوحدات اللغوية الصغرى التي تدل على معنى أو وظيفة صرفية أو نحوية بصورة انفرادية مستقلة وبحرية تامة دون استعانة بمورفيمات أخرى. فكلمة (مسلمون) في المثال السابق، تُقسم إلى جزأين هما (مسلم) + (ون)، فالمورفيم (مسلم) ينتمي إلى الوحدات الصرفية الحرة والمستقلة Free Morphems لكونه يستقل بنفسه ويدل على معنى بذاته دون حاجة إلى مساعدة من مورفيمات أخرى، ا أما اللاحقة (ون) فهو عبارة عن مورفيم مقيد Bound Morphem، لكونه لا يستقل بذاته ولا يستعمل بمفرده للدلالة على معنى، ولكن باتصاله بالمورفيم الحر (مسلم) اكتسب وظيفة وهي هنا الدلاة على جمع المذكر السالم.

ولقد فطن كل من ابن فارس والثعالبي وابن جني للدور الذي تؤديه هذه المورفيمات المقيدة في تحديد الدلالة، فقد عقد ابن فارس في كتابه " الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها" بابين أسماهما (باب معاني أبنية الأفعال في الأغلب الأكثر)[٢]، و (باب الفعل اللازم والمتعدي بلفظ واحد)[٣]، حاول من خلالهما إبراز أهم المعاني التي تنصرف إليها أبنية الأفعال بصيغها المختلفة،

---

[١] داود، محمد محمد، **العربية وعلم اللغة الحديث**، (القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م)، ص ١٦٥.

[٢] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها**، ٢٣٣.

[٣] المرجع نفسه، ٢٢٥.

والشيء نفسه نراه عند أبي منصور الثعالبي [١] لذي غالبا ما نراه ينقل حرفيا ما جاء به ابن فارس مع بعض الاستثناءات والإضافات القليلة.

أما ابن جني فقد فطن إلى هذا النوع من المورفيمات المقيدة التي تلحق الأفعال لتخصصها بدلالة صرفية معينة فقد لاحظ أن ثمة تناسبا طرديا بين الصيغة و معناها، فالأصل أن لكل صيغة معنى ، و كل زيادة في الصيغة أو انحراف أو استبدال لابد أن يقابله زيادة أو تغير في المعنى، يقول: (فإذا كانت الألفاظ أدلة المعاني ، ثم زيد فيها شيء أوجبت القسمة له زيادة المعنى به ، وكذلك إن انحرف به عن سمته (وهديته) كان ذلك دليلا على حادث متجدد له ، وأكثر ذلك أن يكون ما حدث له زائدا فيه ،لا منتقصا منه)[٢]، إلا أنه عالج هذه الطاهرة اللغوية (ظاهرة الإلصاق) دون أن يخصص لها مبحثا خاصا ، إذ نراها متناثرة هنا و هناك في كتابه الخصائص وغيرها من كتبه الأخرى ، فمثلا حروف المضارعة و إن كانت تتساوى في إفادة الحال أو الاستقبال للفعل الذي تزاد عليه فهي في نظره لها قيمة أخرى أي لها وظيفة دلالية أخرى و هي الدلالة على الفاعل : فأضرب مثلا تعني أن الفاعل هو المتكلم مفردا ، بدليل وجود الهمزة ، و النون في نضرب دليل على أن الفاعل جمع من المتكلمين ،و التاء في تضرب دليل على أن الفاعل مفرد مؤنث غائب أو مفرد مذكر مخاطب حسب السياق ، و الياء في يضرب تدل على أن الفاعل مذكر غائب، وهذا واضح من قوله : (وعلى ذلك تقدمت حروف المضارعة في أول الفعل إذ كن دلائل على الفاعلين ،من هم ،و ما هم وكم عدتهم ، نحو :أفعل ، و نفعل ، و تفعل ، ويفعل) [٣].

ومن اللواصق الاشتقاقية التي ركزوا على معالجتها لما لها من تأثير فعّال على الدلالة نذكر على سبيل المثال:

أولا: الوحدات الصرفية المقيدة السوابق (Prefixes): ويقصد بها تلك العناصر التي تضاف إلى أول الكلمات، ومثل ذلك في اللغة العربية العناصر التي تدخل على أوّل الفعل المضارع (أحرف المضارعة) ... ومن بين المورفيمات المقيدة السواق التي عالجها فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري نذكر:

---

[١] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربية**، تحقيق سليمان سليم البواب، ط٢، (دمشق: دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٨٩م)، ص ٤٢٥، ٤٢٦.

[٢] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية ٣/ ٩٨ .

[٣] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، ٢١٥/١.

١ الهمزة: إن (الهمزة) باعتبارها مورفيما حرا عندما يأتي في أول الصيغة، زائدا على الجذر الأصلي وملتصقا به، يكون في هذه الحالة منتميا إلى المورفيمات الحرة السوابق Prefixes، ويؤدي إلى تغيير دلالة تلك الصيغة التي كانت تفيدها قبل دخول هذا المورفيم عليها.

لقد تنبه كل من ابن فارس والثعالبي وابن جني إلى وجود فروق بين كثير من الصيغ الصرفية بسبب زيادة مورفيم في أول الصيغة أو في وسطها على الحروف الأصلية أو على الجذر الأصلي، فالوزن الصرفي (فعل) إذا زدنا الهمزة في أوله صار (أفعل)، ويتبع ذلك بالضرورة تغير في المعنى. ومن بين المعاني المستفادة من دخول مورفيم (الهمزة) على صيغة (فعل)، نذكر:

أ. الدلالة على التعدية: من بين المعاني المستفادة من المورفيم الحر (الهمزة) عندما تأتي لاصقة سابقة لصيغة الفعل الماضي (فعل)، جعل الفعل اللازم متعديا، فهي (تجعل الفعلَ متعديا إلى مفعول واحد، إذا كان لازما في الأصل نحو: أكرمَ عبدُ الله خالداً، وإلى مفعولين إذا كان متعديا إلى مفعولٍ واحد في الأصل، نحو: أعطى عبدُ الله زيداً درهماً ... وإلى ثلاثة مفاعيل إذا كان متعديا إلى مفعولين في الأصل، نحو: أرى الله بشرا زيدا أباك ...)[1] وهذا ما تنبه إليه فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري. يقول ابن فارس (وتكون الألف للتعدية، نحو (أَذْهَبْتُ زيداً)[2]. وهذا ما ذهب إليه ابن جني حينما ذكر أن من طرق تعدية الفعل اللازم دخول الهمزة، وهو الطريق المعتاد المألوف، فيقول: (المعتاد المألوف في اللغة أنه إذا كان (فعل)غير متعد كان (أفعل) متعديا، لأن الهمزة كثيرا ما تجيء للتعدية، وذلك نحو: قام زيد، وأقمت زيدا وقعد بكر وأقعدتُ بكراً، فإن كان (فعل) متعديا إلى مفعول واحد فنقلته بالهمزة صار متعديا إلى اثنين نحو: طعم زيد خبزا، وأطعمته خبزا، وعطا بكر درهما، وأعطيته درهما) [3]. ويقول في موضع آخر من كتابه الخصائص، (... فأفعل للنقل وجعل الفاعل مفعولاً نحو دخل وأدخلته وخرج وأخرجته) [4]. فالفعلان (أدخل وأخرج) يختلفان مبنى ومعنى عن الفعلين (دخل وخرج)، فإذا كان الفعلان (دخل وخرج) يدلان على أن الفاعل كان يقوم بالفعل . سواء أكان دخولا أو خروجا . بمحض إرادته، فإن الفعلين (أدخل وأخرج) يدلان على أن الفاعل كان مدفوعا دفعا إلى الدخول أو الخروج، فضلا عن جعلها الفاعل مفعولا. وهذا يدل

---

[1] ياقوت، أحمد سليمان، **أبحاث في اللغة، الدرس الدلالي عند ابن جني**، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٤م)، ص ٥٨.

[2] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، باب وجوه دخول الألف في الأفعال، ص ١٠٥.

[3] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في قوة اللفظ لقوة المعنى، ج٣/٢٥٣، ٢٥٤.

[4] المرجع نفسه،ج٣ /٢٦٨.

دلالة واضحة على أن لزيادة مورفيم (الهمزة) في أول صيغة (فعل) كان له تأثير على المعنى الصرفي والنحوي للصيغة الصرفية.

ب. الدلالة على الوجدان (ألف الوجدان): ويطلق عليها أيضا ألف المصادفة والموافقة، ويقصد بها تلك الألف التي تسبق صيغة (فعل) لتجعله يدل على وُجدان الشيء أو مصادفته على صفة معينة، نحو: أبخلت زيدا، أي: وجدته بخيلا يقول ابن فارس: (والوجه السابع ـ أن يكون دالا على وجود شيء بصفة نحو (أَحْمَدْتُ الرجلَ) إذا وجدته محمودا ...)[1] أي: وجدته متصفا بالحمد. ويقول أبو منصور الثعالبي: (... وألفُ الوُجدان كقوله: أجْبَنْتُه أي: وَجَدْتُه جَبَاناً، وأكذبتُه أي: وَجَدْتُه كَذّاباً[2].وفي القرآن {فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونك}[3]، أي: لا يجدونك كذَّابا ، وهذا ما ذهب إليه ابن جني قائلا: (وحكى لكسائي: دخلت بلدة فأعمرتها، أي وجدتها عامرة، ودخلت بلدة فأخربتها، أي وجدتها خرابا، ونحو ذلك، أو يكون ما قاله الخصم: أن معنى (أغفلنا قلبه): منعننا وصددنا، نعوذ بالله من ذلك)[4]. وتأتي (أفعل) كذلك بمعنى المصادفة والموافقة، وفي ضوء ذلك فسر ابن جني ا قوله تعالى :{ولاَ تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا، وَاتَّبَعَ هَوَاهُ، وكَانَ أَمْرُهُ فرطا} [5]، ويقول: " لن يخلو (أغفلنا) هنا أن يكون من باب أفعلت الشيء إذا صادفته ووافقته كذلك ... فقد عدَّ ابن جني الفعل (أغفل) في تفسيره للآية السابقة من باب (أفعل) الدال على المصادفة والموافقة. ثم يستأنف قائلا:

يقول الشاعر:

أصم دعاء عاذلتي تحجى بآخرنا وتنسى أولينا

أي صادف قوما صما.

وقول الآخر:

فأصممت عمرا وأعميته عن الجود والمجد يوم الفخار

---

[1] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها**، باب وجوه دخول الألف في الأفعال، ص١٠٥.

[2] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربية**، ص ٤٢٦.

[3] سورة الأنعام، الآية ٣٣

[4] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، ج٣، ص٢٦.

[5] سورة الكهف الآية ٢٨

أي صادفته أعمى) [١]. فالهمزة هنا لما دخلت على صيغة(فعل) أفادت المصادفة والوُجدان على صفة معينة، وهي هنا صفتا (الصمم، العماء)، وهذا ما يمكن عدُّه في باب اتصاف المفعول بما دل عليه الفعل، وهذا ما يسميه الصرفيون المصادفة، أو وجود الشيء على صفة ما.

ج. الدلالة على الحينونة: وقد يفيد مورفيم الهمزة عندما يدخل على بناء (فعل) الإخبار عن مجيء وقت ما، أي: وُجدان المفعول مستحقا لما دلَّ عليه الفعل، وهذا ما يسميه بعض الصرفيين الاستحقاق، على حين يسميه بعضهم الآخر (الحينونة)، وهذا ما ذهب إليه فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري، إذ يقول أحمد بن فارس: (... والوجه السادس أن يكون بالألف إخبارا عن مجيء وقت، نحو: (أحصدَ الزَّرع) حان له أن يُحْصَدَ ...) [٢]. ويقول ابن جني (...ويكون أيضا للبلوغ نحو أحصد الزرع وأركب المهرُ وأقطف الزرعُ ولغير ذلك من المعاني)[٣]. قد تفيد زيادتها أن الشيء قد وصل غايته، فإذا قلت: أحصد الزرع أي أن الزرع قد نضج وحان وقت حصاده، فزيادة الحرف سدت مسد جملة من ناحية، ومن ناحية أخرى غيرت دلالة الفعل، ويتضح ذلك من خلال قوله السابق عندما قال "ويكون أيضا للبلوغ نحو أحصد الزرع وأركب المهر وأقطف الزهر. ويقول أبو منصور الثعالبي . بعدما عدّد وظائف المورفيم المقيد (الألف) عندما يسبق صيغة (فعل): (وألف الحينونة كما يُقَالُ: أحْصَدَ الزَّرْعُ أي: حَانَ أنْ يُحْصَدَ، وأَرْكَبَ المُهْرُ أي: حانَ أنْ يُركَبَ)[٤]. فالفروق بين الدلالات الصرفية للصيغ تتضح من خلال زيادة مورفيم في أول الصيغة على الجذر الأصلي. فالوزن الصرفي (فعل) إذا زدنا الهمزة في أوله صار (أفعل)، ويتبع ذلك بالضرورة تغير في المعنى.

د. الدلالة على السلب (ألف السلب): وهي تلك الألف التي تدخل على صيغة (فعل) وذلك لتزيل عن المفعول معنى الفعل، فقد تزاد الهمزة للدلاة على معنى السلب والإزالة، والمراد به سلبُ ما اشْتُقَّ منه الفعل عن مفعول (أَفْعَلَ)، كقولهم: أَعجمتُ الكتاب بمعنى: أزلت عجمته. فالدلالة على السلب معناه: (أن تزيلِ عن المفعول معنى الفعل، فإذا قلت مثلا: شكا زيد، فإنك تثبت أن له شكوى، فإذا زدت الفعلَ همزةً، وقلت: أشكيتُ زيدا، صار المعنى: أزلتُ شكواه. وهكذا في: أعجمت الكتاب أي: أزلت عُجْمَتَه)[٥]. وهذا ما فطن إليه ابن جني عندما جعل صيغة (أفعل) للدلالة على

---

[١] ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، باب في نقض العادة، ج٢، ص٢١٤.

[٢] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها**، باب معاني أبنية الأفعال في الأغلب الأكثر، ص ٢٢٢.

[٣] ابن جني، أبو الفتح عثمان **الخصائص**، باب فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية، ٢٥٣/٣، ٢٥٤.

[٤] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربية**، ص ٣٨٥.

[٥] الراجحي، عبده، **التطبيق الصرفي**، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر د.ت)، ص٣٢.

سلب المعنى وإثباته، كقولك أشكيت زيدا إذا أتيت ما جعلته يشكو منك أو إذا أزلت شكواه وأعطيته حقه وما يريده منك وكذلك أعجمتُ الكتاب، أي أزلت عُجمتَه من طريق تنقيطه وشكله، كما أنها تعني إبهامه كذلك تعني إزالة الإبهام. إذ يقول: (أشكيت زيدا إذا أزلت له عما يشكوه، وأعجمت الكتاب إذا أزلت عنه استعجامه، وأشكلت الكتاب أي أزلت عنه أشكاله) [١].

ز. الدلالة على التعريض (ألف التعريض): لقد انفرد وزن (أفعل) من بين صيغ الفعل المزيد بالدلالة على معنى التعريض، والمراد به: جعل ما كان مفعولا للثلاثي مُعرَّضا لأن يكون مفعولا لأصل الحدث، كقولهم: أسقيته: وفَّرت له ما يشربه، أو عرضت له الشراب شرِب أو لم يشرب، ومثله أقبرته: أي جعلت له قبرا يُقبَرُ فيه في الحال أو الاستقبال ...[٢].يقول ابن فارس في ذكر وجوه دخول (الألف) في الأفعال: (والوجه الخامس ـ أن يكون بالألف بمعنى العَرْض وبغير الألف لإنفاذ الفعل، نحو: "بعتُ الفرسَ" إذا أمضيتُ بيعَه، و"أبعته " إذا عرضته لبيع)[٣]. فالهمزة هنا لما دخلت على الفعل الثلاثي (باع) لم تؤثر في عمل الفعل ـ كما هو الحال مع همزة التعدية ـ لكنها أثرت على حكم المفعول به، لأن الحدث مع الثلاثي واقع على المفعول، فإذا دخلت الهمزة صار وقوع الفعل محتملا بعد أن كان محققا. فعند قولنا :(بعتُ الفَرَسَ) فهذا يفيد إتمام بيع الفرس وإنفاذه، فالبيع محقق فعلا. أما قولنا (أبعث الفَرسَ)، فهذا يعني أن الفرس قد تم عرضُ للبيع، سواء تم بيعُه أو لم يتمْ.

ح ـ الدلالة على المعنى وضده: بمعنى أن صيغة (أفعل) يأتي للدلالة صيغة (فَعَلَ) وعلى ضده، يقول أبن فارس في ذكر وجوه دخول (الألف) في الأفعال: " والوجه الثالث ـ أن يتضادَّ المعنيان بزيادة الألف، نحو: " تَرِبَ" إذا افتقرَ، و" أترب" إذا استغنى)٢٦[٤]. وهذا ما فطن إليه معاصره أبو منصور الثعالبي ذهب قائلا:(... وقد يتضادّان نحو: نَشَطَ العُقْدَةَ، إذا شدَّها، وأنْشَطَهَا إذا حلّها)[٥] فالفروق بين الدلالات الصرفية للصيغ تتضح من خلال زيادة مورفيم في أول الصيغة أو في وسطها على الجذر الأصلي. فالوزن الصرفي (فعل) إذا زدنا الهمزة في أوله صار (أفعل)، ويتبع ذلك بالضرورة تغير في المعنى.

---

[١] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية، ٢٥٣/٣، ٢٥٤.

[٢] الكوفي، نجاة عبد العظيم **أبنية الأفعال، دراسة لغوية قرآنية**، (بغداد: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٩م)، ص ٣٥.

[٣]ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، باب في ذكر وجوه دخول(الألف) في الأفعال، ص٢٢٣.

[٤] المرجع نفسه، ص٢٢٣.

[٥] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، **فقه الله وسر العربية**، ص ٤٢٥.

٢ الألف والسين والتاء (است): إن هذا المورفيم المقيد عندما يأتي لاصقة في أول صيغة (فعل) يدل على معانٍ عديدة منها:

أ . الاستدعاء والطلب: أي طلب حصول الفعل، وهو المعنى الغالب في استخدام هذا البناء، يقول ابن فارس: (ويكون (استفعل) بمعنى الاستدعاء والطلب نحو: استوهب) [١]. وهذا أكّده معاصره أبو منصور الثعالبي عندما ذهب قائلا :(...ويكون استفعَلَ بمعنى الاستدعاء والطلب نحو استَطْعَمَ واستَسْقى واسْتَوْهَبَ ...)[٢]. وهذا ما ذهب إليه ابن جني عندما رأى أن مجيء الهمزة والسين والتاء مزيدة في صيغة (استفعل) إنما يكون ذلك في الغالب للدلالة على الطلب، حيث يقول: (... أنهم جعلوا استفعل في أكثر الأمر للطلب نحو استسقى، واستطعم، واستوهب، واستمنح، واستقدم عمرا، واستصرخ جعفرا)[٣]. وهذا المثال يعد من مساوقة الصيغة للفعل، فتقديم الهمزة والسين والتاء في صيغة (استفعل) لدلالتها على الطلب، وطلب الفعل والتماس الأمر لابد أن يسبق الفعل الملتمس، فرتبت الحروف على سمت ترتيب الحدث الذي تعبر عنه. فدلالة (استفعل) على الطلب هي الأساس، ومنها تتفرع بقية الدلالات.

ب . التكلُّف: أي ادّعاء الشخص شيئا ليس به، وهو أن يعاني الفاعل الفعل ليحصلَ له أصل الفعل بتلك المعاناة. بمعنى أن الفاعل فيه يحاول أن يحققَ الصفة التي يفيدها الفعل، وهذا ما فطن له فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري. يقول ابن فارس: " وأما (استفعل) فيكون بمعنى التكلف نحو: تعظم واستعظم ...)[٤]، وهذا ما ذهب إليه أبو منصور الثعالبي قائلا: (استفعل) يكون بمعنى التَّكلُّف نحو استَعْظَمَ أي تَعَظَّمَ، واستَكْبَرَ أي تَكَبَّرَ ...)[٥] ، وهذا بمعنى تكلُّف الأمر وتعاطيه.

ج . الصيرورة، أو التحول من حال إلى حال، كتحول الفاعل إلى صفة العين الذي اشتق منه(استفعل) على سبيل التشبيه، يقول أبو منصور الثعالبي: (ويكون (استفعل) بمعنى صار نحو اسْتَنْوَقَ الجَمَلُ، واستَنْسَرَ البُغاثُ "[٦]. فاستنوق الجمل ، أي : صار في طباع اناقة ، و هو مثل

---

[١] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، **باب** معاني أبنية الأفعال في الأغلب الأكثر، ص ٢٢٥.

[٢] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربية**، فصل في أبنية الأفعال، ص ٤٠٣.

[٣] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في الرد على من ادعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالها المعاني، ٢٢٣/١، ٢٢٤ ؛ وانظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان، **المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها**، ١٣٤/٢.

[٤] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، باب معاني أبنية الأفعال في الأغلب الأكثر، ص ٢٢٥ .

[٥] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربية**، فصل في أبنية الأفعال، ص ٤٠٣.

[٦] المرجع نفسه، ص ٤٠٢.

يضرب للتحول ، أما استنسر : أي صار كالنسر ، كما في قولهم " إنَّ البُغاثَ بأرضنا يستنسرُ" ، البُغات : طائر ضعيف حقير، وهو مثل يُضربُ للهزيل الضعيف يدعي القوة .وقد فسر ذلك أبو الفتح بقوله: (فلما كانت إذا فجأت الأفعال فاجأت أصول المثل الدالة عليها أو ما جرى مجرى أصولها نحو: وهب ومنح وأكرم وأحسن، كذلك إذا أخبرت بأنك سعيت فيها وتسببت لها وجب أن تقدم أمام حروفها الأصول في مثلها الدالة عليها أحرفاً زائدة على تلك الأصول تكون كالمقدمة لها والمؤدية إليها. وذلك نحو استفعل فجاءت الهمزة والسين والتاء زوائد ثم وردت بعدها الأصول: الفاء والعين واللام. فهذا من اللفظ وفق المعنى الموجود هناك)[1]. ثم نراه يوضح كيف لحقت الزوائد (اللواحق prefixes) بالحروف الأصول ،و كيف أن هذه اللواحق أثرت تأثيرا واضحا على الدلالة ، إذ يقول :(وذلك نحو استفعل فجاءت الهمزة والسين والتاء زوائد ثم وردت بعدها الأصول: الفاء والعين واللام. فهذا من اللفظ وفق المعنى الموجود هناك. وذلك أن الطلب للفعل والتماسه والسعي فيه والتأتي لوقوعه تقدمه ، ثم وقعت الإجابة إليه ، فتبع الفعل السؤال فيه والتسبب لوقوعه. فكما تبعت أفعال الإجابة أفعال الطلب كذلك تبعت حروف الأصل الحروف الزائدة التي وضعت للالتماس والمسألة. وذلك نحو استخرج واستقدم واستوهب واستمنح واستعطى واستدنى)[2].

٣ . الألف والنون: إن الألف والنون (ا ن) عند دخولهما في أوّل صيغة (فَعَلَ)، يجعلانه يتحول إلى بناء (انفعل) التي (تفيد المطاوعة (أي: استجابة المفعول به في قبول تأثير الفعل، ويصبح المفعول به مطاوعا للفعل المزيد: انفعل) مثل: قطَعْت الحبلَ فانقطعَ الحبْلُ)[3]

لقد قصر ابن فارس بناء الفعل (انفعل) على معنى واحد وهو المطاوعة والانقياد إذ يقول: (وأما (انفعل) فهو فعل المطاوعة نحو: كسرته فانكسر، وشويت اللحم فانشوى)[4]...

كَسَرْتُهُ فانكسر، وجَبَرتُهُ فانجَبَر، وقلبته فانقلب، وقد تقدم له ذكر في باب النونات)[5]

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني، ١٥٣/٢.

[2] المرجع نفسه، ١٥٤/٢.

[3] أبو مُغلي، سميح عبد الله، **علم الصرف**، ط١، (عمان: دار البداية ناشرون وموزعون، ٢٠١٠م)، ص ٨٥.

[4] أحمد بن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، باب معاني أبنية الأفعال في الأغلب الأكثر، ص ٢٣٣.

[5] المرجع نفسه، ص ٢٣٣.

ثانيا: وحدات الصرفية المقيدة الدواخل (المقحمات)(Infixes): ويقصد بها تلك العناصر التي تتوسط الجذر، مثال ذلك التضعيف في اللغة العربية، ومن بين الوحدات الصرفية المقيدة الدواخل التي عالجها فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري، نذكر:

١ . الألف: إن مورفيم الألف المقيد عندما يزاد في وسط صيغة (فَعَل) يجعل هذا البناء يتحول إلى (فَاعَلَ)، وهذه الزيادة ـ في الحقيقة ـ لم تكن عبثا، وإنما جاءت للدلالة على معنى، ومن بين المعاني التي يدل عليها الألف عندما يأتي في سط الفعل، نذكر: الدلالة على المشاركة، (فاَعَلَ، تفيد التشارك بين اثنين أو جماعتين، وهو أن يوقع أحدُهما فعلا على الآخر فيقابله بمثله، مثل: كاتب وقاتل، وسَاءَل ...) [١] لقد فطن كل من ابن فارس والثعالبي وابن جني للدور الذي يؤديه المورفيم المقيد (الألف) عندما يلحق أبنية الأفعال في توجيه الدلالة، فعلى سبيل المثال لاحظ أن زيادة الألف في وسط بناء (فاَعَل)، لا يكون عبثا وحشوا. فقد ذكر ابن فارس لبناء الفعل (فاعل) ثلاثة معان، علو النحو التالي:

أ . صدور الفعل عن اثنين، يقول ابن فارس:" و(فاعل) يكون من اثنين نحو: ضارب)[٢] ويرى أبو منصور الثعالبي أن بناء (فاعل)" يكون بين اثنين نحو ضارَبَهُ، وبارَزَهُ وخاصَمَهُ وحارَبَهُ وقاتَلَهُ.) [٣]. وذهب ابن جني أن ما جاء على وزن (فاعل) أي بزيادة الألف في الوسط فإنه للدلالة على المشاركة في الفعل من اثنين أو أكثر لا من واحد مثل: قاتل، شارك، ساهم، حيث يقول: (وأما فاعل فلكونه من اثنين فصاعدا، نحو: ضارب زيدٌ عمرا، وشاتم جعفرُ بشرا)[٤]. وهذا أن الفعل حادث من الفاعل والمفعول معا، فأنت إذا قلت مثلا: ضربَ زيدٌ عمراً، كان معنى هذه الجملة أنَّ زيدا ضرب عمرا، أي أن الضرب حادث من زيد وحده. أما إذا قلت: ضَارب زيدٌ عمرا. كان معنى الجملة أن زيدا ضرب عمرا كما أن عمرا ضرب زيدا، فالضرب حادث من الاثنين

ويقول ابن جني (ومن أنهم تكرير العين في المثال دليلا على تكرير الفعل، فقالوا: كسر، وقطع، وفتح، وغلق. وذلك أنهم لما جعلوا الألفاظ دليلة المعاني فأقوى اللفظ ينبغي أن يقابل به قوة

---

[١] الكوفي، **أبنية الأفعال، دراسة لغوية قرآنية**، ص ٣٥.

[٢] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، باب معاني أبنية الأفعال في الأغلب الأكثر، ص ٢٢٢.

[٣] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، فقه **اللغة وسر العربية**، فصل في أبنية الأفعال، ص ٤٠٢.

[٤] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في الرد على من ادعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالها المعاني ٢٢٣/١.

الفعل، والعين أقوى من الفاء واللام، وذلك لأنها واسطة لهما، ومكنوفة بهما، فصارا كأنهما سيلج لها، ومبذولان للعوارض دونها).[1]

٢ . التضعيف: لقد فطن كل من ابن فارس وابن جني والثعالبي للدور الفعال الذي يؤديه مورفيم (التضعيف) في توجيه الدلالة، يقول ابن فارس مبرزا ذلك (وأول ذلك فعلت (بتشديد العين)، يكون بمعنى التكثير نحو {غَلّقَتِ الأبْوابَ} [2]، وبمعنى أفعلت، نحو: خبرت وأخبرت. ويكون مضادا لـ أفعلت، نحو: أفرطت: جزت الحد، وفرّطت: قصّرت) [3].

وهذا ما تنبه إليه معاصره ابن جني عندما ذهب إلى أن تضعيف العين في صيغة (فعل) قد يأتي للدلالة على تكثير الفعل، إذ يقول:(وأما فَعَّل فللتكثير، نحو غلَّق الأبواب، وقطَّع الحبال، وكسَّر الجرار)[4]، ويقول في موضع آخر من كتابه الخصائص: (...وكذلك قطَّع وكسَّر (بتشديد عين كل منهما) فنفس اللفظ هنا يفيد معنى الحدث، وصورته تفيد شيئين: أحدهما الماضي، والآخر تكثير الفعل)[5].

كذلك قد يأتي هذا التضعيف ليفيد معنى آخر، فمرضته مثلا: تفيد أنني جعلته مريضا أو أزلت عنه المرض وعالجته. يقول ابن جني: (مرّضت الرجل: أي داويته ليزول مرضه وقالوا أيضا عجمت الكتاب، فجاءت فعلت للسلب أيضا كما جاءت أفعلت)[6]. ونظيرهما في السلب والإثبات «تفعلت " كقولك تأثمت أي فعلت إثما أو تركت الإثم، وذلك في قوله:(ونظير فعلت وأفعلت أيضا تفعلت، قالوا: تأثمت أي تركت الإثم) [7].

وهكذا تكون الهمزة والتضعيف، والتاء يصحبها التضعيف من المورفيمات المقيدة التي تؤدي دورا دلاليا في اللغة العربية ونظامها الصرفي.

فقد ذهب ابن جني إلى (أن هناك من الحروف . كالهمزة و التاء و تضعيف حرف من حروف الكلمة. إذا زدتها في اللفظ جعلت دلالته إثباتا بعد أن كانت سلبا ، أو جعلت دلالته سلبا بعد أن

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب إمساس الألفاظ أشباه المعاني، ج٢ ص١٣٥.

[2] سورة يوسف /٢٣

[3] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، باب معاني أبنية الأفعال في الأغلب الأكثر، ص ٢٢٣.

[4] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في الرد على من ادعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالها المعاني، ٢٢٣/١.

[5] المرجع السابق، ٤٤/١.

[6] المرجع السابق، باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني، ١٥٥/٢.

[7] المرجع السابق، **الخصائص**، باب في السلب، ٧٦/٣، ٧٧.

كانت إثباتا)[١]، و يذكر الأمثلة على ذلك منها : عجم : للإبهام أي لنفي البيان و سلبه ، فإذا زدت الهمزة في أوله ، صار أعجم ، أي : أزال العجم ، أي أزال الإبهام فكأنه أثبت البيان و من ذلك قوله : (ومثله تصريف (ش ك و) فأين وقع ذلك فمعناه إثبات الشكو والشكوى والشكاة وشكوت واشتكيت. فالباب فيه كما تراه لإثبات هذا المعنى ثم إنهم قالوا: أشكيت الرجل إذا زلت له عما يشكوه فهو إذا لسلب معنى الشكوى لا لإثباته)[٢]. ويقول ابن جني (ومن أنهم تكرير العين في المثال دليلا على تكرير الفعل، فقالوا: كسر، وقطع، وفتح، وغلق. وذلك أنهم لما جعلوا الألفاظ دليلة المعاني فأقوى اللفظ ينبغي أن يقابل به قوة الفعل، والعين أقوى من الفاء واللام، وذلك لأنها واسطة لهما، ومكنوفة بهما، فصارا كأنهما سيلج لها، ومبذولان للعوارض دونها)[٣].

ولقد فطن معاصرهما الثعالبي للدور الدلالي الذي يؤديه مورفيم (التضعيف)، كما يتجلى لنا ذلك في قوله:" في الأكثر الاغلب (فعل) (بتضعيف العين) يكون بمعنى يكون بمعن التكثير، كقوله . عز ذكره . {وغَلَقَّتِ الأَبوابَ}[٤]، وقوله {يُذَبِّحون أبْنَاءَهم}[٥]. وقد يكون بمعنى (أفعل) نحو (خَبَر وأَخْبَر)، و(كرم وأكرم)، و(نزل وأنزل). ويكون مضادا له، نحو: أفرط إذا جاوز الحد، وفرط إذا قصر، ...)[٦].

ثالثا: الوحدات الصرفية المقيدة اللواحق (Suffixes): ويقصد بالوحدات الصرفية اللواحق تلك العناصر التي تضاف إلى نهاية الجذور، لتغيير وظائفها ومعانيها الأصلية، ومثلها في اللغة العربية لاحقة الألف والنون (ان)، والواو والنون (ون)، والألف والتاء (ا ت) للدلالة على التثنية وجمع المذكر والسالم وجمع المؤنث السالم ...الخ. وتنماز العربية بطائفة غير قليلة من اللواحق بدلالات متعددة، فمنها ما يلحق الأسماء، ومنها ما يلحق الأفعال، ومنها ما يلحق الأسماء والأفعال معا [٧].

ومن بين الوحدات الصرفية المقيدة اللواحق التي عالجها فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري، نذكر:

---

[١] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني، ١٥٣/٢.

٥٤ سورة البقرة، الآية ٤٩.

[٢] المرجع السابق، باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني، ١٥٤/٢.

[٣] المرجع نفسه، ٢٢٣/١.

[٤] سورة يوسف، الآية ٢٣

[٥] سورة البقرة، الآية ٤٩

[٦] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربية**، ص ٤٠٣، ٤٠٥.

[٧] أبو مُغلي، سميح عبد الله، **علم الصرف**، ص ٨٥.

التاء المربوطة (الهاء): تعد التاء المربوطة مورفيما مقيداMorpheme Bound ← إذ لا يمكن استخدامه منفردا، بل يجب أن يتصل بمورفيم آخر أو يلحق بمورفيم آخر يدل على معنى التأنيث في الأصل، وهي من اللواحق prefixes، إلا أنها قد تزاد لتؤدي وظيفة أخرى غير وظيفتها الأصلية. (فالتاء المربوطة تقوم بتحويل البنية من دلالة إلى أخرى، فمن أمثلة ذلك: عندما تضاف لاصقة التاء المربوطة إلى بنية المبالغة (فَعَّال) فهي تحوّل الوصفَ إلى الاسمية، مثل:(نسَّاب ـ نسّابة) [١]

فهذه اللاصقة تتسم بالتعدد الوظيفي، إذ إنها لا تقصر على تحديد النوع، وإنما تلتصق بالأبنية العربية لتؤدي وظائف متعددة، فالتاء ـ كما ذهب إليه اللغويون ـ ليست ذات أصالة في التأنيث، إذ كثيرا ما نجد أبنية ملتصقة بهذا النوع من المور فيمات المقيدة اللواحق، إلا أن دلالة التأنيث فيها غائبة. وهذا ما فطن إليه فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري عندما جعلوا لهذا المورفيم المقيد وظائف متعددة، نذكر منها:

أ ـ الدالة على المبالغة: وذلك نحو: (رجل علَّامة وامرأة علَّامة، ورجل نسَّابة وامرأة نسَّابة، ورجل هُمَزة لُمَزة وامرأة هُمزة لُمَزة، ورجل صرورة وفروقة، وامرأة صرورة وفروقة، ورجل هلباجة فقَّاقة وامرأة كذلك. وهو كثير)[٢].ويستأنف أبو الفتح موضحا دلالة التاء (وهو يسميها هاء) فيقول: (وذلك أن الهاء في نحو ذلك لم تلحق لتأنيث الموصوف بما هي فيه ، وإنما لحقت لإعلام المسامع أن هذا الموصوف بما هي فيه قد بلغ الغاية والنهاية ، فجعل تأنيث الصفة أمارة لما أريد من تأنيث الغاية والمبالغة ، وسواء كان ذلك الموصوف بتلك الصفة مذكرا أم مؤنثاً. يدل على ذلك أن الهاء لو كانت في نحو امرأة فروقة إنما لحقت لأن المرأة مؤنثة لوجب أن تحذف في المذكر، فيقال:رجل فروق، كما أن التاء في نحو امرأة قائمة، وظريفة، لما لحقت لتأنيث الموصوف حذفت مع تذكيره في نحو رجل ظريف وقائم وكريم)[٣].

ويقول أبو منصور الثعالبي: (... ومنها هاءُ المبالغةِ وهي الهاءُ الداخلةُ على صفاتِ المذكَّرِ نحو قولك: رَجُلٌ عَلَّامَةٌ، ونسَّابَةٌ، وداهيَّةٌ، وبَاقِعَةٌ ..."[٤]. وهذا ما أكده الدكتور فاضل السامرائي عند ذهب

---

[١] أنظر: النجار، أشواق محمد، **دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية**،ط١، (عمان: دار دجلة، ٢٠٠٦م)، ص ٧٨.

[٢] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في الرد على من ادعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالها المعاني ٢٢٣/١.

[٣] المرجع السابق، باب في الرد على من ادعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالها المعاني ٢٢٣/١.

[٤] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، فقه **اللغة وسر العربية**، فصل في أبنية الأفعال، ص ٤٠١، ٤٠٢.

قائلا: (إن المبالغة بإلحاق التاء المربوطة لا تبقي الوصف على حاله وإنما تحوّل الوصف إلى الاسمية فـ (العلَّامة) ليس هو (العلّام) مع زيادة في المبالغة، ولا (النسَّابة) هو (النسَّاب) مع زيادة في المبالغة)[1]

ب . الدالة على التكثير: يقول أبو منصور الثعالبي: (... ومنها الهاء الداخلة على صفات الفاعل لكثرة ذلك الفعل منه، ويقال لها هاءُ الكثرة، نحو قولهم: نُكَحَةٌ، وطُلَقَةٌ، وضُحَكَةٌ، ولُعَنَةٌ وسُخَرَةٌ، وفي كتاب الله: {وَيْلٌ لِكُلِّ هُمَزَةٍ لُمَزَةٍ}[2] أي: لِكُلِّ عيَّابَةٍ مُغْتَابَةٍ. ومنها الهاء في صفة المفعول به لكثرة ذلك الفعل عليه، كقولهم: رَجُلٌ ضُحْكَةٌ، ولُعْنَةٌ، وسُخْرَةٌ، وهُتْكَةٌ ...)[3]. إلى غير ذلك من اللواصق التي تلحق جذور الكلمات . أسماء وأفعالا . لتضيف إلى الدلالة المحققة عن طريق الحروف الأصول معنى أكثر قوة وأكثر مبالغة. وما ذهب إليه فقهاء اللغة في القرن الرابع الهجري، نجده يتأكد عند اللغويين المحدثين عندما ذهبوا إلى القول بأن هذه الحروف إنما هي مورفيمات، أي عناصر صوتية تضفي على الكلمة ما لم يكن لها قبل إضافة هذ الحروف.

رابعا: الدلالة الصرفية للحركات البنائية: ويقصد بها تلك الحركات التي تدخل في بنية الكلمة ، وتشمل التغيرات الصوتية التي تطرأ على البنية الداخلية للكلمات التي يتألف منها التركيب النحوي ، لقد استطاع أحمد بن فارس أن يدرك الوظيفة الدلالية للحركات، فهي عنده مورفيمات لا تقل عن الحروف اللواصق (السوابق أو اللواحق) في بيان الفروق الدلالية وتمييزها، إذ نراه يقول مبرزا دور الحركات في التفرقة بين المعاني إذ يقول: (ويكون ذلك في الأسماء والأفعال فيقولون للطريقة في الرمل خِبَّة وللأرض المخصبة والمجدبة خُبَّة، ويقولون للمرأة الضخمة ضِنَاك وللزُّكمة ضُنَاك، جمع شائل. ويقولون لبقية الماء في الحوض شَوْل) [4]. فالحركات البنائية في الأمثلة السابقة أدت دورا بارزا في تغيير الدلالة. ويقول في موضع آخر من كتابه (الصاحبي):(... وما كان فرقه بحركة فقولهم لُعَنَةٌ (بفتح العين) إذا أكثرَ اللَّعْنَ، ولُعْنة (بتسكين العين) إذا كان يُلْعَن وهُزَأَة وهُزْأَة، وسُخَرَة وسُخْرَة)[5]. ويقول: (وللعرب في ذلك ما ليس لغيرها، فهم يفرقون بالحركات وغيرها بين المعاني. يقولون مِفْتَح (بكسر الميم) للآلة التي يفتح بها، و(مَفْتَح) بفتح الميم لموضع الفتح، ومِقص

---

[1] فاضل صالح السامرائي، **معاني الأبنية في العربية**، ط٢، (عمان: دار عمار للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م)، ص ١٢٤.

[2] سورة الهمزة، الآية ١

[3] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربية**، ص٣٨٥.

[4] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، باب الفرق بين ضدين بحرف أو حركة، ١٩٢.

[5] المرجع نفسه.

(بكسر الميم) لآلة القص، ومَقَص (بفتح الميم) للموضع الذي يكون فيه القص، ومِحْلَبٌ (بكسر الميم) للقدح يُحْلب فيه، ومَحْلب (بفتح الميم) للمكان يُحتلب فيه ذواتُ اللَّبن)[١]. فـ (الميم) في الأمثلة السابقة استخدمت مرة مفتوحة ومرة مكسورة، لبناء أبنية متعددة، بدلالات متنوعة.

ولقد فطن ابن جني إلى الوظيفة الدلالية للحركات، ويبين أنها مورفيمات لا تقل عن الحروف اللواصق (السوابق أو اللواحق) في بيان الفروق الدلالية وتمييزها، فصيغة (مفعل) إذا كانت الميم الزائدة مفتوحة فالصيغة تدل على الحدث أي تكون مصدرا وأن الشيء ثابت. وأما إذا كانت هذه الميم نفسها مكسورة فهي تدل على اسم أدلة غير ثابت، وذلك في قوله: (مفعل (بفتح الميم) ومفعل (بكسر الميم) الحرف الزائد في أولهما لمعنى، وذلك أن مفعلا (بفتح الميم) يأتي للمصادر نحو ذهب مذهبا ودخل مدخلا وخرج مخرجا. و (مِفعلا) (بكسر الميم) للآلات والمستعملات نحو: مِطْرق ومِرْوَح ومِخْصَف ومِئْزر)[٢]. ثم يقول في موضع آخر: (قوله للسلم مرقاة (بكسر الميم) وللدرجة مَرقاة (بفتح الميم)، فنفس اللفظ يدل على الحدث الذي هو الرقي، وكسر الميم مما ينقل يعتمل عليه وبه كالمطرقة والمئزر وفتحه ميم مرقاة تدل على أنه مستقر في موضعه كالمنارة والمثابة)[٣].

الخاتمة

فمن خلال الأمثلة السابقة، يتضح لنا أن كلا من الفتحة والكسرة عبارة عن مورفيمات لا تقل أهمية عن المورفيمات الأخرى في توجيه معنى الصيغة توجها دقيقا. إذ عن طريقهما استطاعت

اللغة العربية أن توجد فرقا دلاليا بين كل من صيغتي (مَفعل) بفتح الميم و(مِفعل) بكسر الميم. ومثل هذا ما ساقه ابن جني في توجيه قراءة حسان بن عبد الرحمان في قوله تعالى: {وكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قوَاما} [٤] إذ يقول: " القَوام بفتح القاف الاعتدال في الأمر، ومنه قولهم جارية حسنة القَوام، إذا

[١] المرجع نفسه.

[٢] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب الخطاب الذي يقع به الإفهام من القائل والفهم من السامع،

[٣] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في الرد على من ادّعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالها المعاني، ج١/٢٢٤.

[٤] سورة الفرقان /الآية ٦٧.

كانت معتدلة الطول والخلق. وأما القِوام بكسر القاف فإنه ملاك الأمر وعصامه، فكذلك قوله " وكان بين ذلك قواما " أي ملاكا للأمر ونظاما وعصاما)[1].

فمن خلال هذا المثال الذي ساقه أبو الفتح، يتضح لنا أكثر الدور الفعَّال الذي تؤديه كل من الفتحة والكسرة في إبراز الفروق الدلالية في الكلمة الواحدة عندما تستعمل تارة مع الفتحة، وتارة أخرى مع الكسرة. كما فطن أحمد بن فارس للدور الذي تؤديه الحركات في تغيير الدلالة، إذ يقول في (باب الفرق بين ضدين بحرف أو حركة) : (... و ما كان فرقه بحركة . فقولهم : "لُعَنَه" إذا أكثرَ اللَّعْنَ ، و"لُعْنَه" إذا كان يُلعنُ)[2] و هذا ما ذهب إلى تأكيده معاصرُه أبو منصور الثعالبي عند توضيحه للطريقة التي يتم بها نطق كلمة (لعنة) مرة بالتحريك و مرة بالتسكين ، يتحول المعنى إلى الضد ، فعندما تُنطقُ بالتحريك تكون بمعنى : أن الرجل الذي يُوصف بها يكون كثير اللعن ، أي : أن هذا اللَّعْنَ الكثيرَ كان يصدر منه ، أما عند النطق بها بتسكين (العين) ينقلب الأمر إلى ضده ، فبعدما كان هو الذي يكثر اللعن ، أصبح اللعنُ منصبا عليه ، إذ يقول : " ... و ما كان فرقه بحركة كما يقال : رجل لُعَنَة (بضم اللام و فتح العين و النون) إذا كان كثير اللعن ،ولُعْنَة (بضم اللام و تسكين العين و فتح النون) إذا كان يلعن و كذلك ضُحَكَة و ضُحْكَة)[3].

فمن خلال ما تقدم نصل **إلى النتائج الآتية:**

١ ـ إن كل من ابن فارس وابن جني والثعالبي قد فطنوا وتنبهوا للدلالة الصرفية، فعلى الرغم من أنهم لم يخصصوا لها بابا بعينه، إذ جاءت دراساتهم لهذا النوع من الدلالة متناثرة في ثنايا كتبهم، إلا أنهم استطاعوا أن يوفوها حقها من الدراسة والبحث، لكونهم نجحوا في إبراز أهميتها بالنسبة لأنواع الدلالات الأخرى، وألموا بجميع العناصر التي تقوم عليها هذه الدلالة . كما يراها علماء اللغة المحدثون . سواء كانت هذه العناصر مورفيمات حرة أو مقيدة.

٢ ـ إن فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري كانوا قد أولوا أهمية كبرى للدلالة الصرفية، سواء تعلّق الأمر بالوحدات الصرفية الحرّة (المورفيمات الحرة) أم بالوحدات الصرفية المقيدة (المورفيمات المقيدة) إيمانا منهم بأن أيَّ تغيير في المبنى يبعه ـ بالضرورة ـ تغيُّر في المعنى، وأن القيمة الدلالية للكلمة تكمن في معناها.

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، باب في الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية، ج٣، ص ١٠٠، ١٠٢.

[2] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **الصاحبي**، باب الفرق بين ضدين بحرف أو حركة، ص ١٩٢.

[3] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك محمد بن إسماعيل، فقه **اللغة وسر العربية**، فصل في الفرق بين بحرف أو حركة، ص ٤٢٣.

٣ ـ إن للوحدات الصرفية المقيدة بأنواعها المختلفة (سوابق ولواحق ودواخل) ـ شأنها في ذلك شأن الوحدات الصرفية الحرّة ـ دورا كبيرا في تحديد الدلالة وتوجيهها الوجهة الدقيقة

دراسة تحليلية مقارنة في المداخل المعجمية العربية الحديثة: أبنية الأفعال الثلاثية المزيدة أنموذجاً

الأستاذ المشارك الدكتور حنفي دولة
قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
الدكتور فوزي أحمد
قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

الملخص

يواجه الطلبة الصعوبات البالغة في استيعاب الأفعال المزيدة والبحث عن استخدامها وتحديد دلالاتها المتعددة، إذ تختلف مداخل المعاجم ومحتوياتها كمّا ونوعا لتنوع أهداف المعاجم واختلاف أحجامها، وهذا مما جعل الباحث يتطرق إلى فحص عدد الأفعال المزيدة ودلالاتها المتعددة في المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي. فيتناول هذا البحث مجهودات جمع المواد المعجمية وانتقائها بطريقة مقارنة تحليلية إحصائية دقيقة في هذين المعجمين العربيين لأن الباحث اعتقد بأنهما من المعاجم العربية المؤسسية الحديثة المتميزة، ليفحص التطبيقات المعجمية التي توافق أهمّ تلك النظريات المعجمية العربية الحديثة في إثبات المداخل المعجمية وإسقاطها، ومن ثمَّ الاستفادة بها في إعداد المعاجم التعليمية الحديثة وإعداد عناصر الكتب في المقررات العربية المتطورة، وبالتالي مساعدة المتعلمين على معرفة مداخل المعاجم العربية وتطبيقاتها في المعاجم العربية.

المقدمة

للمعاجم العربية المؤسسية الحديثة أهمية كبرى في تنمية اللغة العربية ورفدها بالكثير من المصطلحات والألفاظ والتجارب الإنسانية والأفكار الخلاقة التي تُعمل الفكر فتُحَفِّزُ التعليم

والتعلم الذاتي، وتعزِّز التقدُّم الفكري. كما لمداخل المعاجم العربية المؤسسية الحديثة دور حيوي ومُهِمٌّ في التعامل المعرفي كونها أداة فاعلة صادقة للتواصل مع الثقافات، وناقلاً معرفيًا موثوقا لمنجزات العصر الثقافية والعلمية والتقنية.

يعدّ المعجم العربي المعجم الوسيط، من أكبر المعاجم المؤسسية في العالم العربي ويلتزم بنظريات صناعة المعجم في إثبات المداخل وإهمالها واستعمال المعلومات المعجمية ومراعات مواصفاتها بدقة، فأورد المداخل الأساسية والفرعية من المصطلحات والألفاظ والمداخل الحية المأنوسة والحديثة من الكلمات والمركبات والصيغ الشاملة. كما أورد الفعل الماضي المجرّد الحيوي ومضارعه ومصدره بدقة، إضافة إلى أنه أورد المداخل الأساسية من الأفعال المزيدة الماضية، ولكنه مع ذلك لا يورد صيغ المضارعة ومصادر هذه الأفعال المزيدة مع أهميتها.

ولكن لا يزال المعجم الوسيط يضمُن الكثير من المداخل أم الألفاظ الوحشية، أو الألفاظ التي هجرها الاستعمال لعدم الحاجة إليها. وقد انتشرت فيها الألفاظ الجافية الكثيرة أو التي هجرها الاستعمال لعدم الحاجة إليها، أو قلة الفائدة منها كبعض أسماء الإبل وصفاته، إذ قد ورد في المعجم الوسيط كلمات مثل (الهصاهص) بمعنى القوي من الناس أو الأسود،[١] ومثل (الهلواع) بمعنى الناقة السريعة الشديدة.[٢]

وما دام أنه من المعاجم الحديثة فعليه أن يقدم الأولوية أيضا لإثبات المداخل الحية الحديثة من الكلمات والمركبات والصيغ، وبخاصة ما هو مهم للطلاب والمترجمين والباحثين، مع مراعاة الدقة والوضوح في شرح الألفاظ أو تعريفها، فيحاول إيراد الكلمات الحديثة التي دخلت الحياة أو ما هو جدير بأن يعرف من مفردات اللغة الحية الجارية على ألسنة المثقفين والصحفيين

---

[١] انظر: الخطيب، عدنان، **المعجم العربي بين الماضي والحاضر**، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٤م)، ص٦٥؛ وانظر: مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، **المعجم الوسيط** (إستانبول: المكتبة الإسلامية، د.ت.). ص ٩٨٧ .

[٢] انظر: الخطيب، **المعجم العربي بين الماضي والحاضر**، ص٦٥؛ وانظر: **المعجم الوسيط** ، ص ٩٩١ .

والمبسوطة في المؤلفات والبحوث والدراسات العربية، ومنها: "الحاسوب"[1] و"الحوسبة"[2] و"الشبكات"[3] و"الهواتف"[4] بأنواعها.[5]

أشار الإحصاء الذي أجراه البحث أن المعجم الأساسي أهمل مما وجد في المعجم الوسيط (٩١٦) فعلا على وزن (فعَّل) فحسب، وهو أكبر صيغة عددا من بين هذه الصيغ المزيدة التي أهملها المعجم الأساسي، كما تبيّن من الإحصاء أيضا أن المعجم الأساسي أهمل العدد (٤٠٥) فعلا على وزن (أفعَل) وحده. فمن هذا المنطلق يحلل الباحث الصيغ الثلاثية المزيدة الواردة في المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي، كما قارن الباحث أيضا بين الصيغ المزيدة الواردة في المعجمين، فيراعي الدقة والوضوح في العرض والشرح والمقارنة.

أهمية المعاجم العربية الحديثة

أصبح من الضروري أن تكون هنالك المعجمات العربية التي تعاصر الحياة، بحيث تستفيد من الفن المعجمي الذي بلغ القمة في القرن التاسع عشر، كما ظهرت آثارها في المعجمات الكبرى، ويعد هذا مسوّغا من مسوّغات مرسوم مجمع اللغة العربية بالقاهرة، فكوَّن المجمع لجنة المعجم وحددت اللجنة الخطة، ورسمت المعالم التي ينبغي أن تكون عليها المعجمات في القرن العشرين. وعلى هذا الأساس ظهر في سنة ١٩٦١م المعجم الوسيط،[6] وأقرّ كثيرا من الألفاظ المولدة والمعربة الحديثة، وشدد في هجر الحوشي والغريب.[7] ويتميز المعجم الوسيط بأنه عمل صادر من مؤسسة علمية

---

[1] لا يُورد **المعجم الوسيط** هذا المدخل أصلا .

[2] لا يُورد **المعجم الوسيط** هذا المدخل أصلا .

[3] يُورد **المعجم الوسيط** هذا المدخل مختصرا ولكن ليس بهذا المعنى الحاسوبي .

[4] يورد **المعجم الوسيط** هذا المدخل مختصرا ولكن ليس بهذا المعنى المعروف .

[5] انظر: مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، **المعجم الوسيط**، ص ٩٨٧ .

[6] مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، **المعجم الوسيط.**

[7] في سنة (١٩٣٢م) أنشئ المجمع اللغوي في القاهرة باسم "مجمع اللغة العربية الملكي"، وفي سنة (١٩٣٨م) أبدل اسمه باسم "مجمع فؤاد الأول للغة العربية"، ثم أصبح فيما بعد "مجمع اللغة العربية". انظر: خليفة، عبد الكريم، **اللغة العربية والتعريب**، (عمان: دار الفرقان، ط٣، ١٩٩٢م)، ص٥٠. وفي سنة (١٩٦١م) تأسست في وزارة التربية والتعليم الأردنية "اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة والنشر" تنفيذا للقرار الذي

عتيدة، لها ثقلها في المباحث اللغوية العربية الحديثة، ويعنى بتحري الدقة والوضوح في مستوى الوضع.[١] وقد أخضعت مادة هذا المعجم في مناقشات ومراجعات عديدة، ولذلك أقبل الناس على اقتنائه واستخدامه، كما أصبح موضوعا للدراسات اللغوية الحديثة".[٢] أخذ المجمع على عاتقه المحافظة على سلامة اللغة، على الرغم من استخدامه معظم المعاجم العربية التي صدرت منذ الفترة القديمة إلى يوم خرج فيه المعجم الوسيط إلى حيز الوجود، مصادر ومراجع خلال تحضيره لهذا المعجم.[٣]

بينما صدر المعجم العربي الأساسي سنة ١٩٨٢م، بمجهود من الخبراء المؤهلين، وبمبادرة موفقة من مكتب العربية للتعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس التي قام بتمويل المجهود وطبعه ونشره. وقد تم إهمال الكثير من الألفاظ الوحشية والجافية أو التي هجرها الاستعمال لعدم الحاجة إليها، والتي قد تضمنها الوسيط. وتمّ وضع هذا المعجم بعد الاسترشاد بما أقره مجلس المجمع ومؤتمره من ألفاظ حضارية مستحدثة، أو مصطلحات جديدة موضوعة أو منقولة، في مختلف العلوم والفنون، أو تعريفات علمية دقيقة واضحة للأشياء. ثم الاعتناء بإثبات الحي السهل المأنوس من الكلمات والصيغ الأساسية، وخاصة ما يشعر الطالب والمترجم أنه بحاجة إليها، مع مراعاة الدقة والوضوح في شرح الألفاظ أو تعريفها.[٤]

أبواب الأفعال المزيدة

اتخذه مؤتمر التعريب الأول، المنعقد في الرباط سنة (١٩٦١م)، واستمرت هذه اللجنة بأعمالها حتى تأسس "مجمع اللغة العربية الأردني" في الأول من شهر تموز سنة (١٩٧٦م). انظر: الخويسكي، زين كامل، **المعاجم العربية قديما وحديثا**، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٧م)، ص١٢٩.

[١] انظر: مراد، إبراهيم، **مسائل في المعجم**، ط١، (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٧م)، ص٢٢٦-٢٢٧.

[٢] الخطيب، **المعجم العربي بين الماضي والحاضر**، ص٥٦.

[٣] انظر: السابق نفسه، ص١٥٠.

[٤] المعجم العربي الأساسي الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، انظر: جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٨م).

والجدير بالذكر باداء ذي بدء أن **الفعل المزيد**: هو ماكانت بعض حروفه زائدة وغير أصلية.[١] ويعني أن هذا الفعل يحتوي على حروف مبنية بالأساس الأول، وهناك حروف أخرى أضيفت على هذا الفعل لتزيد على صورته الأولى صورة أخرى لها قصد وإفادة. فأنواع الفعل المزيد؛ الفعل الثلاثي المزيد: وهو أصله ثلاثي زيد عليه حرف واحد، أو زيد عليه حرفان، أو زيد عليه ثلاثة أحرف؛ والفعل الرباعي المزيد: وهو أصله رباعي زيد عليه حرف واحد، أو زيد عليه حرفان. وهذه الزيادة أعطت الفعل صورا جديدة.

للأفعال المجردة والمزيدة تسعة عشر بابا[٢] ورد ذكرها في كتاب سيبويه، وهي مقسمة تحت النظام الآتي:

أ- ثلاثة ثلاثية مجردة وهي: (فَعَلَ)، (فَعِلَ)، و(فَعُلَ)، فهذه هي الثلاثية المزيدة، أوزانها ثلاثة فقط.[٣]

ب- وأربعة رباعية ومنها:

١- ثلاثة من مزيد الثلاثي بحرف، وهي: **(أَفْعَلَ)** بزيادة همزة، مثل: أظهر، وأكرم، وأحضر، وأتعب؛ و**(فَاْعَلَ)** بفتح العين، مثل: قاطع، وهاجر، وقاوم، وغادر، وفارق، وعاهد؛ و**(فَعَّلَ)** بتضعيف العين: كلّم، ونزّل، وعلّم، وقدّر، وفهّم، وقلّم.

٢- وللرباعي المجرد باب واحد، وهو **(فَعْلَلَ)** بفتح الفاء واللامين مع سكون العين، مثل: دحرج، وبرقع، وحملق.

ج- وستة خماسية منها:

---

[١] ابن القطاع، أبو القاسم علي بن جعفر بن علي السعدي، **كتاب الأفعال**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣م)، ص١٢.

[٢] سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، **كتاب سيبويه**، تحقيق: عبد السلام هارون، (بيروت: دار الجيل، د.ت)، ج٤، ص٥؛ وانظر: الحاج دوله، حنفي، **علم الصرف المتقدم لأغراض علمية**، ط١، (كوالالمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٤م)، ص٥٣- ٥٦.

[٣] الأزهري، الشيخ خالد بن عبد الله، **شرح التصريح على التوضيح**، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م)، ج٢، ص٢٥.

١- خمسة من مزيد الثلاثي بحرفين وهي: (**اِفْتَعَلَ**) وقد أتى هذا الوزن عن طريق زيادة ألف الوصل والتاء، مثل: انتصر؛ و(**اِنْفَعَلَ**) وقد أتى هذا الوزن عن طريق زيادة ألف الوصل والنون، مثل: انفتح؛ و(**اِفْعَلَّ**) وقد أتى هذا الوزن عن زيادة ألف الوصل وتضعيف اللام، مثل: احمرّ؛ و(**تَفَاعَلَ**) وقد أتى هذا الوزن عن طريق زيادة التاء والألف، مثل: تعارف؛ و(**تَفَعَّلَ**) وقد أتى هذا الوزن عن طريق زيادة التاء وتضعيف العين، مثل: تعجّب.

٢ - وللرباعي المزيد بحرف باب واحد وهو: (**تَفَعْلَلَ**)، فالحرف المزيد هنا هو (التاء)، مثل: تزلزل.

د- وستة سداسية منها:

١. أربعة من مزيد الثلاثي بثلاثة أحرف وهي: (**اِسْتَفْعَلَ**)، بزيادة الألف والسين والتاء، مثل: استفهم؛ و(**اِفْعَالَّ**)، بزيادة ألف وألف ثم التضعيف، مثل: اخضارّ؛ و(**اِفْعَوَّلَ**)، بزيادة ألف وواو ثم التضعيف، مثل: اجلوّذ، و(**اِفْعَوْعَلَ**)، بزيادة ألف وواو وتكرير العين، مثل: اعشوشب. ولم يذكر السيوطي (افعوَّل) [١] من الأبنية الوسيط والأساسية، بل ذكرها من النوادر، مما يعني أن الأبنية عنده ثمانية عشر.

٢- وللرباعي المزيد بحرفين بابان هما: (**اِفْعَلَلَّ**)، بزيادة ألف الوصل وتضعيف اللام الثانية، مثل: اطمأنَّ؛ و(**اِفْعَنْلَلَ**)، بزيادة ألف ونون، مثل: احرنجم.

دراسة تحليلية مقارنة لأبنية الأفعال الثلاثية المزيدة في المعجمين

الذي نريده من مداخل المعاجم العربية، تلك المواد التي بها تبدأ بها عملية صناعة هذه المعاجم، بعد تحديدها، وجمع المواد اللغوية التي تتكون منها مداخل المعاجم من مصادرها المعتمدة. واستعمال مصطلح (المدخل) للمادة المعجمية أدق لدى بعض المعجميين العصريين لأن مصطلح "المدخل" أكثر دقةً، إذ يشمل المواد الأصلية وغير الأصلية،إذ إن المدخل يكون على قدر اختلاف الأشكال للكلمات، سواء كان ذلك الاختلاف صوتا ساكنا، أو صوتا لينا.[٢]

---

١ السيوطي، جلال الدين، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨)، ص٣، ص٣٠٧.

٢ انظر: الحمزاوي، محمد رشاد، **المعجم العربي: إشكالات ومقاربات**، (الجزائر: بيت الحكمة، ١٩٩١)، ص١٨١.

وبما أن هذا البحث يعالج مسألة إهمال المداخل المعجمية على شكل أبنية الأفعال المزيدة الثلاثية في المعجم المعجم العربي الأساسي بعد إثباتها في المعجم الوسيط سنركز في هذه السطور على الفعل المزيد الثلاثي دون غيره. وأعرضها في التفاصيل الآتية:

١- أَفْعَلَ

وردت صيغة (أَفْعَلَ) في كلّ من المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي، وقد بلغ عددها ألفا وسبعمئة وثمانية عشر (١٧١٨)كلمة- كما أثبته الإحصاء الذي أجراه البحث – وهي من أكبر صيغة عددا من بين هذه الصيغ، فقد أورد المعجم الأساسي مما جاء في المعجم الوسيط (1308) فعلا، وأسقط الأساسي مما وجد في المعجم الوسيط العدد (٤٠٥) فعلا، وأضاف الأساسي (٠٥) خمسة أفعال جديدة على المعجم الوسيط وهي: آتَى-يؤَاتي-مؤاتاة مثل: آتاه على الأمر، وآجَرَ-يؤَاجِر-مؤاجرة مثل: آجره الدارَ ، وآخَذَ-يؤَاخِذ-مؤاخذة، وآخَى– يُؤَاخِيْه-إومُؤَاخَاةً ، وآزَرَ- يُؤَازر- مُؤَازرة.

ومن بين هذه الأفعال التي لم يختلف كلّ من المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي في إيرادها كلمة "آلم" على وزن "أفعل" كما لم يختلفا في الدلالة الواردة لها، حيث ورد في الأول: آلم: ألمه إيلاما أي أوجعه، فهو مؤلم وأليم،[١] وفي الآخر" آلم: يؤلم إيلاما مؤلم وأليم: و"آلم" الشخص: أوجعه، نحو: "يؤلم المواطن أن يرى الفساد طواغيا في البلاد".[٢]

ومن ذلك "آمن" حيث وردت في المعجم الوسيط بمعنى الصيرورة والتصديق، أي آمن إيمانا: صار ذا أمن. و"آمن" به: وثق وصدّقه،[٣] وفي التنزيل: {وما أنت بمؤمن لنا}. وإليه ذهب المعجم العربي الأساسي حين قال: آمن يؤمن إيمانا: "آمن" الشخصُ: اعتقد وصدّق، نحو: "كان السلوى الكبرى للناس في جيلنا دينهم فكانوا يؤمنون بالله"، إلا أن المعجم الأساسي استدل على دلالاتها بالحديث

---

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ج١، مادة: أ.ل.م. ص٢٤.

[٢] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: أ.ل.م. ص١٠٢.

[٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ج١، مادة: أ.م.ن. ص٢٨.

النبوي الذي يثبت ما اختاره من الدلالات فقال "لا يؤمن أحدكم حتى يحبّ لأخيه ما يحبّ لنفسه".[١]

ومن ذلك كلمة "أبحّ" وهي تفيد التغليظ في الصوت، يقال: أبحّ الشخص: غلظ صوته وخشن، أي صرخ طويلا حتى بحّ صوته"، أي غليظ الصوت من داء أو كثرة صياح. فبهذا يفيد وزن "أفعل" "الشدة" أو "التغليظ" أو "مجاوزة الحد" في الشيء، لأن الزيادة في أصل الكلمة "بحّ" قد اكتسبت لها دلالة أخرى زائدة على الدلالة الأصلية للكلمة. ومن ذلك كلمة "أحدق" فقد أورد لها دلالتين هما "الإحاطة" و "الصيرورة" يقال: أحدق يحدق إحداقا: أحاط به، ويقال "أحدقت بنا الشدائد". ومنه صارت حديقة.

وكلمة "أحرم" وهي تفيد "الدخول في الزمن أو المكان" و"الامتناع عن الشيء" يقال أحرم يحرم إحراما: دخل في الحرم أو البلد الحرام أو في الشهر الحرام أو في حرمة من عهد وميثاق. ومنه: أمسك عن الشيء وامتنع عنه. ومنها كلمة "أحصد" وهي تفيد "الدخول في وقت الحصاد"يقال: أحصد يحصد إحصادا: حان حصاده. ومنها كلمة "أحقّ" فإن لها دلالة لا توجد في مجردها وهي "الإثبات والإظهار" إذ يقال: أحقّ يحقّ إحقاقا: قال حقًّا، أو ادعى الشيء فثبت له. ومنه: أوجبه وصيّره وحقّا لا يشك فيه. وأحق الله الحق: أي أظهره وأثبته.

أسقط المعجم العربي الأساسي العدد (٤٠٥) فعلا من الأفعال التراثية التي أوردها المعجم الوسيط التي وردت بصيغة (أَفْعَلَ) ، الأمر الذي الذي إلى تقليل مداخلها التراثية. لقد أسقط المعجم العربي الأساسي من باب "أفعل" كلمة "آحن" مآحنة: أي عاداه يقال: بينهما مضاغنة عظيمة ومؤاحنة قديمة، ويفيد هذا الوزن هنا "التشارك" حيث المعادة تقع بين الاثنين لا من فرد واحد. ومن ذلك كلمة "أبأس": أي أصابه البؤس، ومنها "أبرّ": سافر في البرّ، ويقال: أبرّ وأبحر: كان كثير الأسفار، وهنا يفيد "التكاثر في الشيء" ومنه الرجل الذي كثر ولده، ومنه طلب البرّ والتقريب إلى الله، ومنه أجابه إلى ما أقسم عليه. فهذه الكلمات مما أوردها المعجم الوسيط.

[١] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: أ.م.ن. ص١٠٩.

٢-فاعَلَ

جميع الأفعال المزيدة بحرف واحد على وزن **"فَاعَلَ"** في مداخل المعجمين الوسيط والأساسي يقدّر بـ (٩٧٠) فعلا، تناول المعجم الوسيط منها (٩١٥) فعلا، حين ذكر المعجم الأساسي مما وجد في المعجم الوسيط العدد (٥٩٤)، وأضاف المعجم الأساسي الأفعال الجديدة البالغة (١١) فعلا على المعجم الوسيط، ومنه "بَادَءَ" مثل: بَادَءَ الشخصَ بالكلام، و"جَابَهَ" مثل: جَابَهَ الظالم: أي واجهه، ومنه: جابه عراقيل كثيرة،[١] ومنه "خَافَضَ": أي سهل لين، ومنه عيش خافض،[٢] ومنه "دَاهَمَ" مثل: دَاهَمَه المرضُ، أي: أتاه فجأة، وهاجمه، و: داهم العدو المدينةَ: غزاها، ومنه: خَاصَرَهُ، ورَاقَصَ، ولاَحَقَ.

أسقط المعجم العربي الأساسي العدد (٣٢١) فعلا من الأفعال التراثية التي أوردها المعجم الوسيط التي وردت بصيغة (أَفْعَلَ) ، الأمر الذي إلى تقليل مداخلها التراثية. فهذه الكلمات مما أوردها المعجم الوسيط.

٣- فعّل

يقدّر جميع الأفعال المزيدة بحرف واحد على وزن **"فعّل"** في مداخل المعجمين الوسيط والأساسي بـ (٢،٢٣٠) فعلا، أورد المعجم الوسيط منها (٢١٤٥) فعلا، في الحين أورد المعجم الأساسي مما أوردها المعجم الوسيط (١،٢٢٩) فعلا أي ما تشابه منها. ولم يختلف كلّ من المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي في ورود الأفعال المزيدة بحرف واحد على وزن "فعّل" ، ومنها كلمة: "أبّن" يقال في المعجم الوسيط، أبّن الشيء: اقتفى أثره. وأبّن الميّت: رثاه وأثنى عليه، يقال: هو يقرظ الأحياء، ويؤبّن الأموات.[٣] وفى المعجم العربي الأساسي أنه يقال: أبّن يؤبن تأبينا: رثاه وأثنى عليه،

[١] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: أ.ب.ن. ص٢٢٨.

[٢] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: أ.ب.ن. ص٤١٠.

[٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: أ.ب.ن. ص٣.

نحو: "شارك عدد من الشعراء في تأبين الرئيس الراحل"، وحفلة تأبينية: حفل يقام عادة بمناسبة وفاة أحد الأعلام في المجتمع للإشادة بمآثره.[١]

ومنها كلمة "أثّثه" وهي تفيد في المعجم الوسيط "اللين والمهد" حيث يرى أنه يقال: أثّثه: ليّنه ومهّده، وأثّث البيت: فرّشه بالأثاث.[٢] وإليه نحى المعجم العربي الأساسي حين أورد دلالتها على "التفريش" أي يقال: أثّث يؤثث تأثيثا: وأثّث البيت: فرّشه بالأثاث.[٣]

وأسقط المعجم الأساسي العدد (٩١٦) فعلا مما أوردها المعجم الوسيط التي وردت بصيغة (فعّل)، الأمر الذي إلى تقليل مداخلها التراثية. ومنها: "أثّف" القدر: آثفها. أي وضعه على الأثافي.[٤] ومنها: "أثّمه": عدّه آثما.[٥] ومنها: "أجّده": قواه ووثقه وأحكمه.[٦] ومنها: "أخّى": فلان: قال له أخي.[٧] فهذه الكلمات مما أوردها المعجم الوسيط.

حين أضاف المعجم الأساسي الأفعال الجديدة البالغة (٨٥) عددا كما أثبته الإحصاء الذي أجراه البحث، وهي أكبر صيغة عددا من بين هذه الصيغ المزيدة. ومنها "حتَّمَ" مثل: حتَّمَ عليه الأمرُ،[٨] و"خَزَّنَ" مثل: خَزَّنَ الشَّيءَ، وخَزَّنَ المعلومات، و"دَجَّنَ" مثل: دَجَّنَ المدرب الحيوانَ الوحشي، و"قَفَّلَ" مثل: قَفَّلَ الجلدُ، وقفّل الأبواب. ومنها حَسَّسَ، وحشَّد، وحشَّشَ، وحَيَّد، وخَصَّبَ، وخَوَّخَ، ودَرَّى، ودَشَّنَ، ودَلَّ، ودَمَّعَ، ورَبَّجَ، ورَسَّى، ورَكَّعَ، ورَيَّحَ، وزَبَّلَ، وشَرَّطَ، وشَفَّى، وشَلَّلَ، وصقَّعَ، وصَلَّحَ، وعَيَّدَ، وفَضَّرَ، وقَبَّعَ، وكَنَّى، ومَدَّنَ، ونَشَّى، ونَيَّلَ، وهَبَّبَ، ووَبَّخَ.

---

[١] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: أ.ب.ن. ص٦٧.
[٢] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: أ.ث.ث. ص٥.
[٣] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: أ.ث.ث. ص٦٩.
[٤] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: أ.ث.ث. ص٥.
[٥] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: أ.ث.ث. ص٦.
[٦] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: أ.ث.ث. ص٦.
[٧] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: أ.ث.ث. ص٩.
[٨] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٢٨٩.

٤- اِفتَعَلَ

يحصى مجموع الأفعال المزيدة بحرفين على وزن "اِفْتَعَلَ" في مداخل المعجمين الوسيط والأساسي بـ (١،٠٦٩) فعلا، إذ ورد العدد (١،٠٦٥) منها في المعجم الوسيط، وتشابه المعجم الأساسي مع الوسيط (٤٧٩) فعلا، وأسقط الأساسي منها (٥٨٦) فعلا. في الحين أضاف المعجم الأساسي فعلين فقط على الوسيط، وهما: "امتزج-يمتزجُ-اِمْتِزَاجًا"[١] أي: اختلط، و"ارتشح- يرتشح – ارتشاحًا"، و(في الطب): رسبت مادة شبه نِشويّة في الأنسجة المريضة.[٢]

لقد أورد المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي كلمات على وزن "افتعل" الذي يدلّ في الغالب كما مرّ بنا على "المطاوعة" و"التشارك" و"الاجتهاد"و"والإظهار" و"المبالغة" و"الاختيار" وغير ذلك. ومن هذه الكلمات التي أوردها المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي كلمة "ابترد" وهي تفيد "المطاوعة" أي ابترد فتبرّد، يقال: ابترد يبترد ابترادا: أي اغتسل بالماء البارد فتبرد جسده، ومنه شرب الماء البارد فتبرد جوفه. فالغاية من التبرد هنا الحصول على عدم السخنة، وفي حالة عدم مطاوعة العملية فإن القائم بها بالحاجة إلى التكرار أو البحث عن الحل البديل. ومن هنا مثل هذه الدلالة لا ينبغي التغافل عنها لأن لها قيمة بالغة في المعنى والدلالة.

ومن هذه الكلمات: "اِبْتَسَرَ" التي تفيد الابتداء بالشيء يقال: ابتسر يبتسر ابتسارا: ابتدأ به قبل كل شيء، ومنه الحديث: "اللهم بك ابتسرت وإليك توجهت". ومنه :طلب الحاجة في غير أوانها أو موضعها، ومنه: أبداه الرأي قبل نضجه. وفي الموضع الأول والثاني تفيد "الاتخاذ" أي اتخذ قرارا أن يبتدأ بشيء دون غيره أو يشرع في الأمر ولو كان قبل أوانه وفي غير موضعه، والموضع الثالث تفيد "الإظهار" حيث أظهر رأيه دون أن يبالي بنضجه، وإذا تتبعنا الدلالات الثلاث المذكورة نجد أنه لا ينبغي الإغفال عن مثل هذه الكلمة وخاصة لورودها في أحد مصادر الاستشهاد والاحتجاج أي الحديث. ومنها "ادّرع": يدّرع ادّراعا: لبس الفارس الدرع. ومنه: لبست المرأة القميص.

---

[١] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ١١٣٢.

[٢] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٥٢٤.

ومن أمثلة هذا النوع مما أوردها المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي من وزن "افتعل" كلمة "احتذى" يقال: احتذى يحتذي احتذاء: اتخذ حذاءً، ومنه: سار على مثاله واقتدى به. نلاحظ هنا أن المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي قد ذكرا لهذه الكلمة دلالتين وهما "الاتخاذ" و"الاقتداء". ومنها كلمة "اخترم": يخترم اختراما: اخترم المنية، والهلاك، أي ظهر هلاكه، ومنها كلمة "اختضب- يختضب اختضابا": يقال: اختضبت المرأة بالخضاب. أي اتخذت الخضاب زينة. ومنها كلمة "احتشم- يحتشم احتشاما" أي: استحيا، وسلك في حياته مسلكا محمودا وسطا.

٥- تَفَعَّل

وجدت في مداخل المعجمين الوسيط والأساسي من الأفعال المزيدة بحرفين على وزن "تفعّل" (١،٠٤٧) فعلا. أورد المعجم الوسيط منها (١،٠٤٦) فعلا، وتشابه معه الأساسي في (٣٠٦). وأسقط الأساسي من هذه الأفعال (٧٤٠) مما أوردها المعجم الوسيط، في الحين أضاف الأساسي الأفعال الجديدة من هذا النحو (١) فعلا واحدا وهو "تَكتَّمَ". يقول المعجم العربي الأساسي: تَكتَّمَ الشخصُ: تستر وأخفى السرّ، ونحو: تَكتَّمَ الخبر: تحدّث إليه بتَكتّم شديد.[١]

٦-انْفَعَلَ

فإن المجموع الكلي للأفعال المزيدة على حرفين في مداخل المعجم الوسيط والمعجم الأساسي هو (٢٦٧) فعلا. أورد المعجم الوسيط منها العدد(٢٤٢)، وتشابه معه الأساسي في العدد (١٩٠) فعلا، في الحين أضاف الأساسي (٢٥) فعلا على الوسيط.

ومن الأوزان التي اتفق المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي في إيرادها وزن "اِنْفَعَلَ" والذي قلنا إنها تدل في الغالب على المطاوعة، ومن أمثلته كلمة "اِنْتَهَرَ". " يقول المعجم الوسيط: انتهر النهر: أخذ مجراه، و انتهر بطنه: استطلق، و انتهر العرق: لم يرقأ دمه، انتهر وفلانا: بالغ في نهره.[٢]

---

[١] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: ك.ت.م. ١٠٢٩.

[٢] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: ن.هـ.ر. ص٩٥٧.

وبه قال المعجم العربي الأساسي حين يقول: انتهر ينتهر انتهارا: أخذ مجراه. انتهر العرق: سال دمه ولم ينقطع، و"انتهر السائل": زجره بالعنف.[1]

ومما أفاد دلالة "المطاوعة والاتخاذ" من الأمثلة الواردة في المعجم الوسيط كلمة **"انقمع"** حيث وردت بمعنى التغيّب، لأن صاحبه أدخل نفسه في الغيبوبة فانقمع يقال: انقمع: تغيّب ودخل وراء ستر. وانقمع في البيت: قمع وجلس وحده.[2] وإليهما مال المعجم العربي الأساسي حين أورد الدلالتين نفسهما أي: انقمع ينقمع انقماعا: انقمع في المنزل: لزمه ولبث وحيدا فيه.[3] وأسقط الأساسي (٥٢)، فعلا مما أوردها المعجم الوسيط التي وردت بصيغة (اِنْفَعَلَ)، الأمر الذي الذي إلى تقليل مداخلها التراثية.

٧- تَفَاعَلَ

يوجد في المعجمين الوسيط والأساسي من الأفعال المزيدة بحرفين على وزن "تَفَاعَلَ" (٦٣٠) فعلا. أورد المعجم الوسيط منها (٦٣٠) فعلا، وتشابه معه المعجم الأساسي في (٣٣٢)، ولا يضيف إليها الأساسي شيئا. وأسقط الأساسي (٢٩٨)، فعلا مما أوردها المعجم الوسيط التي وردت بصيغة (تَفَاعَلَ)، الأمر الذي الذي إلى تقليل مداخلها الأساسية.

٨-افعلّ

أحصي جميع الأفعال المزيدة بحرفين على وزن **"افعلّ"** في المعجمين الوسيط والأساسي بـ (٣٤) فعلا فقط. أورد المعجم الوسيط منها (٣٤)، وتشابه الأساسي مع الوسيط في (١٦) وهي: ادهمَّ[4] ، واسودَّ،[5] واسمرَّ،[1] واخضرَّ،[2] واخضلَّ،[3] واربدَّ،[4] وارفضَّ،[5] وازرَقَّ،[6] وازورَّ،[7] واصفرَّ،[8] واعوجَّ،[9]

[1] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: ن.هـ.ر. ص١٢٣٤.

[2] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: ق.م.ع. ص٧٥٩.

[3] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: ق.م.ع. ص١٠٠٨.

[4] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: (دهم) ص٣١١ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: (د.هـ.م)، ص ٤٦٦ .

[5] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٤٧٩ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٦٥١ .

واعورَّ،[10] اغبرّ،[11] واحولَّ،[12] وابيضَّ،[13] واحمرَّ،[14] وأسقط الأساسي البقية وهي: اعوزَّ،[15] والونَّ،[16] وحورَّ،[17] وارقدَّ،[18] وارقطَّ،[19] وازهرّ،[20] واسمدَّ،[21] واسهبَّ،[22] واشقرَّ،[23] واشهبَّ،[24] واصعرَّ،[25] وازعرَّ،[26] واصعرَّ،[1] واصهبَّ،[2] واصيدَّ،[3] واصحرَّ،[4] والغانَّ،[5] والهاجَّ.[6] ولم يضف الأساسي إليه

---

[1] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٦٦ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٦٤١ .

[2] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٢٤٩ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٤٠٢ .

[3] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٢٥٠ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٤٠٣ .

[4] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣٨٥ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٤٩٩ .

[5] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣٧٣. وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٥٣٦.

[6] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣٩٢ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٥٧٤ .

[7] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٤٢٢ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص٥٩٣

[8] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٢٧، وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٧٣٨ .

[9] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٣٤ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٨٧٥ .

[10] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٣٦ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٧٨٨ .

[11] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٤٣ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**،ص٨٨٥.

[12] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣٦٦ . وجماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: (ح و ل).

[13] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص١٨٧ .

[14] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣٥١ .

[15] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٣٦ .

[16] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٨٤٧ .

[17] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣٧٧ .

[18] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٣٧٨ .

[19] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٠٥.

[20] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: ز هـ ر.

[21] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٥١٦ .

[22] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٥٠٧ .

[23] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٥١٦ .

[24] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٥٢٤ .

[25] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٠٩ .

[26] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة: (ز.ع.ر).

شيئا، فوزن "افعلّ" من الأوزان الصرفية المزيدة التي ذكرها المعجم الأساسي بعض أمثلته على غيره وهو يأتي في الغالب للدلالة على قوّة اللون أو العيب الحسيّ اللازم كما مرّ بنا، ويَدر مجيئه لغيرهما نحو: (انقَضَّ: إذا أسقط)،كما نَدَرَ مجيئه للدلالة على الوصف العارض كـ : (اِحْمَرَّ) في قولك : (اِحْمَرَّ وجهُه خجلا)، وفضلا عن دلالة هذا الوزن على قوة اللون وفي الوقت نفسه يدلّ على "الصيرورة" إذ يرى أنه يقال: احمرّ: يحمَرّ، احمرار: صار بلون الدمّ يقال: "احمرّ وجهه حياءً" ومنه "احمرّت عيناه". وبهذا يدلّ هذا الوزن كذلك على "الصيرورة". ومنه اخضلّ: يخضلّ اخضلالا: أي اخضلّت لحيته بالدموع. واحورّ: يحورّ احورار: صار ذا حور يقال: "احورّت عينه". أي صار عينه حورا.

إن وزن "افعلّ" يدلّ في الغالب على "الصيرورة والمبالغة" وأنه يأتي في الغالب في الألوان. ووجد اتفاق المعجم الوسيط مع المعجم العربي الأساسي في إيراد أمثلة لها. يقول المعجم الوسيط: ابيضّ: صار أبيض، ويقال: ابيضَّ الوجه: سُرّ وتهلل.[٧] وإليه مال المعجم العربي الأساسي حين يقول: ابيضّ يبيضّ ابيضاضا: ابيضَّ الشيء، صار أبيض نحو:"ابيضّ رأسه شيبا" ومنه ابيضَّ الوجه: سرّ وتهلل نحو الأية القرآنية: {يوم تبيضّ وجوه وتسودّ وجوه}،[٨] إذ استدل على هذه الدلالة بالآية القرآنية.

ومن ذلك كلمة "احمرّ"، يرى المعجم الوسيط أنه يقال: احمرّ: صار أحمر، و احمرّ البأس: اشتدّ.[٩] وبه قال المعجم العربي الأساسي: احمرّ يحمرّ احمرارا: احمرّ الشيء: صار بلون الدم، "احمرّ وجهها

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٥٢٦ .
[٢] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٥٢٦ .
[٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٥٣٠ .
[٤] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٥٤٦ .
[٥] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٨٣٠ .
[٦] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٨٤١ .
[٧] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: ب.ي.ض. ص٧٨.
[٨] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**،مادة: ب.ي.ض. ص١٨٧.
[٩] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: (ح.م.ر) ص١٩٦.

حياءً" و"احمرّت عيناه".[1] ومنها كلمة "اخضرّ" إذ يرى المعجم الوسيط أنه يقال: اخضرّ الشيء: خضر، واخضرّ الكلأ: انقطع وهو أخضر. واخضرّ الليل: اسودّ، ويقال: اخضرّت الظلمة: اشتدّ سوادها.[2] وفي هذا اتجه المعجم العربي الأساسي اتجاها آخر حين يرى دلالة كلمة اخضرّ على "نبت الزرع" حين يقول: اخضرّ يخضرّ اخضرارا: اخضرّ الشيء: خضر، اخضرّت الأرض: نبت زرعها، واستدل عليها بقوله تعالى:{أم ترى أن الله أنزل من السماء ماء فتصبح الأرض مخضرة}.[3]

وأسقط الأساسي (١٨)، فعلا مما أوردها المعجم الوسيط التي وردت بصيغة (افعلّ)، الأمر الذي الذي إلى تقليل مداخلها التراثية.

٩-استفعل

فمجموعة الأفعال المزيدة بثلاثة أحرف في المعجمين الوسيط والأساسي هي (٧٠٥) فعلا. أورد الوسيط منها (٦٩٨) فعلا، وتشابه المعجم الأساسي مع الوسيط في (٤٣٩) فعل، حين أضاف الأساسي (٧) فعلا، وهي: اسْتَبْرَكَ، واسْتجلى، واسْتخذل، واسْتخذل، واسْتقْطَبَ، واسْتلْأم، واسْتلبس.

يدل وزن "اِسْتَفْعَلَ" في الغالب على "الطلب" كما مرّ بنا، فقد اتفق المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي على أن كلمة "**استأذن**" تدلّ على "الطلب والتحوّل والانتقال والاعتقاد، والمراد به الدلالة على اعتقاد الفاعل في المفعول أنه على صفة أصله، والمطاوعة والاتخاذ والمبالغة وغيرها".

ومما ذكرها المعجم الأساسي من هذا النوع من الأوزان: كلمة "استأخر": يستأخر استئخارا: تأخر واستبطأ، ومنها "استأجل": يستأجل استئجالا: طلب تأجيل أمر. ومنها "استأسد": يستأسد استئسادا: أي صار كالأسد في الجرأة، أي اجترأ وأقدم على مهاجمته، ومنها "استثار" القوم. ومنها "استبال": يستبيل استالة: يقال: أبال الطبيب المريض: طلب بوله لاختباره.

---

[1] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: ح.م.ر. ص٣٥١.

[2] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط** ، مادة: خ.ض.ر. ص٢٤٠.

[3] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: خ.ض.ر. ص٤٠٢.

يقول المعجم الوسيط فيها: استأذنه في كذا: طلب إذنه فيه، واستأذن على فلان: طلب إذن الدخول عليه.[١] وإليه مال المعجم العربي الأساسي حين يقول: استأذن يستأذن استئذانا: استأذن الرجل: طلب الإذن منه، كقوله تعالى "فإذا استأذنوك لبعض شأنهم فأذن لمن شئت منهم".[٢]

وكلمة "استبسل" في المعجمين تدل على "الاجتهاد" لورودها في المعجم الوسيط بمعنى الشجاعة حين يقول: استبسل فلان: أقدم على الحرب موطنا نفسه على الهلكة. واستبسل للموت أو الضرب: أبسل.[٣] وبه قال المعجم العربي الأساسي كذلك: استبسل يستبسل استبسالا: استبسل الشخص في الحرب: أقدم عليها بشجاعة موطّنا نفسه على الموت "استشهد في المعركة مستبسلا في الدفاع عن وطنه"، واستشهد للموت: وطّن نفسه له.[٤]

وأسقط الأساسي (٢٥٩) فعلا مما أوردها المعجم الوسيط التي وردت بصيغة (استفعل)، الأمر الذي الذي إلى تقليل مداخلها التراثية. ومن إهماله من هذا النوع كلمات: "استبثّه": السرّ ونحوه، أي طلب إليه أن يبثّه إيّاه. ومنها: "استصحّ": من علّته: صحّ، ومنه استصحّ الشيء: وجده صحيحا. ومنها: "استصرف": اللهَ المكاره، أي سأله صرفها عنه. ومنها: "استضبعت": الدابة، أي ضبعت أي أرادت الفحل واشتدت شهوتها.

١٠-افْعَالَّ

فإن مجموع كلّي للأوزان المزيدة بثلاثة أحرف على وزن "اِفْعَالَّ" في المعجمين الوسيط والأساسي هو (٢٦)، فأورد الوسيط جميعها في الحين تشابه معه فيها الأساسي في إيرادها كلمة "ادهامَّ،[٥] ولم يضف إليها الأساسي شيئا. أورد الوسيط (٢٦) فعلا على وزن " اِفْعَالَّ"، وهي: ابياضَّ، واحمارَّ،[٦]

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: أ.ذ.ن. ص١١.

[٢] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: أ.ذ.ن. ص٨٠.

[٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: ب.س.ل. ص٥٧.

[٤] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، مادة: ب.س.ل. ص١٥٥.

[٥] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٣١١ .

[٦] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ١٩٦ .

واخراجَّ، [١] واخضارَّ،[٢] واخضالّ،[٣] وادغامَّ، [٤] وادهاسَّ،[٥] واشهَابَّ،[٦] وادهانَّ،[٧] وازرَاقَّ،[٨] وازعارَّ،[٩] وازهارَّ،[١٠] وازوارَّ،[١١] وارغادَّ، [١٢] واسمارَّ،[١٣] واسوادَّ،[١٤] واملاسَّ،[١٥] واشهَابَّ،[١٦] وادلامَّ،[١٧] واشمَاطَّ،[١٨] وازغَابَّ،[١٩] واصعَالَّ، [٢٠] واعوارَّ،[٢١] واغثارَّ،[٢٢] و اعوارَّ،[٢٣] واغفارَّ، [٢٤] واكوادَّ،[٢٥] واكهابَّ، [٢٦] وارbادَّ.[٢٧]

---

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٢٢٤ .

[٢] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ، ص٢٤٣ .

[٣] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٢٥٠ .

[٤] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٢٩٨ .

[٥] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٣١٠ .

[٦] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٩٧.

[٧] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣١٢

[٨] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٠٥

[٩] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة: ز.ع.ر.

[١٠] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٢٠ .

[١١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٢٢.

[١٢] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣٧٠.

[١٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٦٦.

[١٤] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٤٧٩ .

[١٥] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٨٨٤.

[١٦] جماعة من المؤلفين، **المعجم العربي الأساسي**، ص ٨٣٠ .

[١٧] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٢٩٤.

[١٨] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٤٩٤ .

[١٩] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٣٩٤ .

[٢٠] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٥١٥ .

[٢١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٤٢٢.

[٢٢] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٤٤.

[٢٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٧٦٦ .

[٢٤] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٧٠١ .

[٢٥] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٨٠٤ .

[٢٦] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٧٠٢ .

[٢٧] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٣٧٠ .

وأسقط الأساسي (٢٥) فعلا مما أوردها المعجم الوسيط التي وردت بصيغة (اِفْعَالَّ)، الأمر الذي الذي إلى تقليل مداخلها التراثية. ومما أهملها المعجم الأساسي من هذا النوع كلمة "ازهارّ" يقال: ازهارّ النبات والشجر: ازهرّ شيئا فشيئا. ومنها: ازوارّ: عنه أي مال وانحرف. ومنها: ابياضّ إذ يرى أنه يقال: ابيضّ شيئا فشيئا. ومنها: اسوادّ: صار أسود على التدرج. ومنها: اشهابّ: اشتهب شيئا فشيئا. فهذه الكلمات مما أوردها المعجم الوسيط.

١١- افعوعل

ومن الأوزان التي اتفق المعجم الوسيط فيها مع المعجم العربي الأساسي وزن "اِفْعَوْعَلَ" التي تدل على "المبالغة". وجدت في مداخل المعجمين الوسيط والأساسي من الأفعال المزيدة بحرفين على وزن " اِفْعَوْعَلَ" (١٣) فعلا، منها: اِدْلَولى،[١] واخضَوضَل،[٢] واخشَوشَن،[٣] واخضَوضَب،[٤] واهرَورَق،[٥] واهرَورَق،[٥] واِحْلَولى،[٦] واِعْلَولى،[٧] واِغْدَودف،[٨] واِغْدَودق،[٩] واغرَورَق،[١٠] واِغْلَولى.[١١] ومن الأوزان المزيدة التي ذكرها المعجم الوسيط والمعجم الأساسي وزن " افعوعل "، وهو يدلّ في الغالب على "الصيرورة" وقد ذكر من هذا النوع فعلين وهما: احدودب: يَحْدودب احْديدابا: صار أحدب أي تقوس ظهره واعوجاج. ومنه "اخشوشب": يخشوشب اخشيشاب: صار صلبا خشنا في مظهره وأحواله المعاشية. يقال: اخشوشب الجنود في ملبسهم وعيشهم". أورد المعجم الوسيط جميعها (١٣) فعلا، وتشابه معه الأساسي في (٨) أفعال، وأسقط الأساسي (٥) فعلا مما أورده المعجم

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٢٨٥ .
[٢] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٢٤٢ .
[٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٢٣٤ .
[٤] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٢٣٩ .
[٥] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ١٠٢٢ .
[٦] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ١٩٥ .
[٧] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٢٥ .
[٨] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٤٥ .
[٩] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٤٦ .
[١٠] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٦٥٠ .
[١١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٦٥٨ .

الوسيط التي وردت بصيغة (اِفْعَوْعَلَ)، ولم يضف إليها الأساسي شيئا، الأمر الذي إلى تقليل مداخلها التراثية.

الخاتمة

إن تطور اللغات وازدياد مفرداتها وتطور معانيها يلقي عبئا كبيرا على من يقومون بتحرير المعاجم، لأن عليهم مراعاة المواد الجديدة التي ستضاف، والمواد القديمة التي ستهمل والصور التي تكون عليها الكلمات في اللغة، وتكون حاجة القراء ماسة إلى مراجعة ما غمُض معناه من الكلمات. ولن تتحقق هذه الأمنية إلا بالرجوع إلى مثل هذا البحث وغيره مما كتب في هذا الشأن، للوقوف على أشياء يجب توفرها في المعجم الحديث. تناول هذا البحث المواد المعجمية وانتقائها بطريقة مقارنة تحليلية في المعجم العربي الوسيط والأساسي وفحص التطبيقات المعجمية التي توافق أهمّ تلك النظريات المعجمية العربية الحديثة في إثبات المداخل المعجمية وإسقاطها، لإعداد المعاجم العلمية والتعليمية الحديثة وإعداد عناصر الكتب المعجمية النظرية في المقررات الجامعية المتطورة. أثبت الإحصاء الذي أجراه البحث أن وزن (فعَّل) هو أكبر صيغة عددا من بين هذه الصيغ المزيدة ويليه وزن (فاعَل). وإن وزن اِفْعَوْعَلَ" هو أقل صيغة عددا من بين هذه الصيغ المزيدة، وهي (١٣) فعلا ويليه وزن " اِفْعَالَّ" في المعجمين الوسيط والأساسي وهو (٢٦) فعلا. كما تبين من الإحصاء الذي أجراه البحث أن الأساسي أهمل مما وجد في المعجم الوسيط (٩١٦) فعلا على وزن (فعَّل) وهو أكبر صيغة عددا من بين هذه الصيغ المزيدة التي أهملها المعجم الأساسي، كما أسقط المعجم الأساسي العدد (٤٠٥) فعلا على وزن (أفعَل) وحده.

التحليل الصرفي لمكونات الكلمات العربية - دراسة لغوية حاسوبية

الأستاذ المشارك أحمد راغب أحمد
كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، بالجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

ملخص البحث

تحاول هذه الدراسة تناول قضايا التحليل الصرفي لمكونات الكلمات العربية تناولا مبنيًّا على وعي تام بجهود علماء اللغة المتقدمين، ومعتمدًا على آليات التحليل الصرفي الحاسوبي للنص العربي المكتوب، وأدوات المعالجة الآلية للغات البشرية، ويميز هذه الآليات وتلك الأدوات دقة النتائج وانخفاض نسبة المخاطرة، وقد ارتكزت هذه الدراسة على نتائج تحليل قاعدة بيانات نصية، ضمَّت مليون كلمة عربية من لغة الإعلام المقروء، وتميزت تلك القاعدة البيانية بالشمولية والتنوع، وانطلقت من النص وصولا إلى استنباط القواعد التي كانت ثابتة في ذهن الجماعة اللغوية غير أنها لم تجد من يحولها إلى قواعد مكتوبة تتم الإفادة منها في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

لقد تبوأت أنظمة التحليل الصرفي العربي مكانة الصدارة في عمليات التناول الحاسوبي لمستويات اللغة العربية، ذلك أن المستوى الصرفي يمتاز دون غيره عن بقية مستويات التحليل اللغوي بأنه ذو بنية صرفية منتظمة غير لصقية، مما يتيح للناطقين بناء العديد من الكلمات التي تنبثق من جذر واحد، مما يعطي اللغة العربية خاصية رياضية تتواءم مع متطلبات لغات البرمجة المختلفة.

المقدمة

يعتبر الصرف العربي١ أهم المستويات اللغوية التي حظيت بنجاح كبير عند تطويعها للتحليل اللغوي الحاسوبي، ذلك أن الصرف العربي يتميز بطبيعة متفردة تفصله عن معظم اللغات الحية، ألا وهي الطبيعة الاشتقاقية والصفة الانتظامية التي جعلت قواعد هذا العلم أشبه ما تكون باللغة الرياضية٢، ويؤكد الدكتور نبيل علي "أن ميكنة العمليات الصرفية بالنسبة للغة العربية تعد

١ الصرف العربي علم يبحث في اللفظ المفرد من حيث بنائه وما طرأ على هيكله من نقصان أو زيادة، وقد كانت مسائل هذا العلم في بداية تكوينه مختلطة بمسائل علم النحو الذي كان يعرَّف آنذاك بأنه علم تعرف به أحوال الكلم إفرادا وتركيبا، ولكن علم الصرف ما لبث أن انفصل عنه وأصبح علما قائما بذاته، له موضوعاته وأبحاثه الخاصة، انظر: اللبدي، نجيب، محمد سمير، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، (بيروت: مؤسسة الرسالة للطبع والنشر،١٩٨٥م)، ص١٢٥.

٢ أحمد، راغب أحمد، **الانحراف الدلالي في النص العربي المترجم آليًّا عن الإنجليزية –مظاهره وآثاره**، (دبي: دار العالم العربي، ط١، ٢٠٠٩م)، ص٢٦.

مدخلاً أساسياً وقاسماً مشتركاً لمعظم نظمها الآلية"١، بل إن الأمر لا يقف عند هذا الحد، بل يتعداه إلى الاعتقاد بأن "مدى نجاحنا في تعريب نظم المعلومات والمعارف يتوقف بالدرجة الأولى على ما نستطيع أن نحققه على جبهة الصرف"٢، أما من الناحية التقنية فإن معالجة الصرف العربي آلياً يعد "مطلباً أساسياً لميكنة عمليات تحليل النصوص المكتوبة والمنطوقة، وفهمها، وتوليدها ذاتياً، علاوة على كونه أساساً لا غنى عنه لميكنة المعاجم واسترجاع المعلومات، وتحليل مضمون النصوص".٣

لقد اهتم اللغويون الحاسوبيون ببناء أنظمة حاسوبية للتفاعل بين الإنسان والحاسب، وقد تبوأت أنظمة معالجة اللغات الطبيعية المقدمة في هذا الشأن، ومن أهم هذه الأنظمة تقنيات التحليل الصرفي "ونعني بها مجموعة من الخوارزميات مرتبطة بقواعد بيانات تحلل الكلمة الطبيعية إلى أجزائها الصرفية، وتشكل تقنيات التحليل الصرفي الأساس لمعظم أنظمة معالجة اللغة الطبيعية كالتحليل النحوي والدلالي والترجمة الآلية... إلخ. وتؤثر عادة على مستويات أخرى أعلى للتحليل اللغوي كالتحليل النحوي والدلالي، ومثل هذه التقنيات تفيد بشكل كبير في العديد من التطبيقات، مثل استرجاع البيانات، والمعاجم الآلية، ضغط المعلومات ، تشفيرها ، والتشكيل الآلي".[٤]

ومما ساعد على نجاح تقنيات معالجة اللغة في هذا المجال على وجه الخصوص – مجال التحليل الصرفي الحاسوبي- طبيعة اللغة العربية بصفتها لغة سامية ذات بنية صرفية منتظمة غير لصقية، "حيث تستخدم أنظمة الوزن٥ والجذر١، كما أنها لغة غنية صرفيًا. فيمكننا بناء عشرات

---

١ علي، نبيل، "اللغة العربية والحاسوب"، **مجلة عالم الفكر**، الكويت المجلد (١٨)، العدد (٣)، ١٩٨٧م، ص٢٩٧.

٢ علي، نبيل، "اللغة العربية والحاسوب"، **المقال سابق**، ص٣١٤.

٣ المهيوبي، عبد العزيز بن عبد الله ، "**لغتنا العربية واللسانيات الحاسوبية**"، **صحيفة الجزيرة**، العدد(١٢٨٢٨)، وانظر:

Abdul-Mageed, M., and Diab, M. 2012, Linguistically-motivated subjectivity and sentiment annotation and tagging of Modern Standard Arabic. International Journal on Social Media MMM: Monitoring, Measurement, and Mining, p:25.

٤ المهيوبي، عبد العزيز بن عبدالله، **جهود اللغويين العرب الحاسوبية لخدمة الدراسات اللغوية العربية**، المحللات الصرفية نموذجاً، (الرياض: مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠٠٩م)، ص٥٨.

٥ يشير مصطلح الوزن إلى مقابلة اللفظ بحروف الميزان، وهي الفاء والعين واللام؛ لمعرفة ما فيه من حروف أصلية أو زائدة، ولضبط ما في مبناه من حركات أو سكون، والوزن كذلك اسم يستعمل في تعداد الأشكال والصيغ المقررة

الكلمات من جذر واحد فقط. أضِفْ إلى ذلك عدة أسباب أخرى تزيد من هذا التعقيد ، منها إهمال الحركات القصيرة في الكتابة -مثلاً. وقد ظهرت الحاجة في العصر الراهن لتطوير أدوات وبرمجيات حاسوبية لتحليل صرفي فعَّال للغة العربية".[٢]

وتمثل أنظمة التحليل الصرفي الحاسوبي مجموعة من الحزم البرمجية٣ المكتوبة بإحدى لغات البرمجة٤ بهدف القيام بتحليل الكلمات العربية إلى مكوناتها الأساسية كالجذر والساق والسوابق واللواحق، وتعريف كل منها بطريقة خوارزمية.

الجهود السابقة:

من الناحية التطبيقية نجد أن من أشهر هذه الأنظمة على وجه الإطلاق نظام "Buckwalter" الذي اشتهر باسم مصممه الأساسي تيم باكوولتر، الذي صمم نظامًا صرفيًّا يعد النظام الأوسع

للأسماء والأفعال، كأن يقال: للفعل الثلاثي ستة أوزان، أي: ستة أشكال وصيغ، أو يقال: للاسم الثلاثي المجرد، إثنا عشر وزنًا، وللتصغير أوزان ثلاثة. انظر: اللبدي، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، ص٢٣٩.

١ الجذر أصل تشتق منه الكلمة العربية، فجذر مصنع وصناعة وصانع هو ص ن ع، انظر: عمر، أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، (القاهرة: عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٨م)، مادة ج ذ ر، ١/ ٣٥٥.

٢ المهيوبي، **جهود اللغويين العرب الحاسوبية لخدمة الدراسات اللغوية العربية**، ص٧٨.

٣ الحزم البرمجية مجموعة من التعليمات المكتوبة بصيغة رقمية وبإحدى لغات البرمجة المتوفرة لتنفيذ عمليات معالجة محددة، أو هي مجموعة من الأنظمة المكونة من مجموعة من البرامج عن طريق استخدام هذه اللغات مثل أنظمة المحاسبة، أنظمة الرواتب وغيرها، انظر:

Carl A. Gunter, Semantics of Programming Languages: Structures and Techniques, MIT Press, 1992, ISBN 0-262-57095-5, p. 1

٤ البرمجة عملية كتابة تعليمات وأوامر لجهاز الحاسوب أو أي جهاز آخر، لتوجيهه وإعلامه بكيفية التعامل مع البيانات أو كيفية تنفيذ سلسلة من الأعمال المطلوبة، وتتبع عملية البرمجة قواعد خاصة باللغة التي اختارها المبرمج، و كل لغة برمجية لها خصائصها التي تميزها عن الأخرى وتجعلها مناسبة بدرجات متفاوتة لكل نوع من أنواع البرامج والمهمة المطلوبة من هذا البرنامج، كما أن للغات البرمجة أيضاً خصائص مشتركة وحدود مشتركة بحكم أن كل هذه اللغات صممت للتعامل مع الحاسوب. ولغة البرمجة عبارة عن سلسلة من الأعداد وتكتب على شكل أكواد طويلة، غير أن هذه الأعداد ابنلى على رقمين فقط هما الصفر ٠ والواحد ١، انظر:

Robert A. Edmunds, The Prentice-Hall standard glossary of computer terminology, Prentice-Hall, 1985, p. 91, and Erlis, Alan (September 1982). "Epigrams on Programming".SIGPLAN Notices Vol. 17, No. 9. pp. 7–13.

استخدامًا في المراكز البحثية والمؤسسات الأكاديمية[1] نظرًا لكونه مفتوح المصدر مما يسهل عملتي الاستخدام والتطوير في آن واحد، ويمكن الحصول عليه من خلال مؤسسة " Linguistic Data LDC -Consortium"[2] في جامعة بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد ظهرت نسخته الأولى عام ٢٠٠٢م، غير أن هذا البرنامج لا يرتكن كثيرًا إلى الخاصية الاشتقاقية للغة العربية، مما دفع مجموعات متفرقة من الباحثين العرب إلى تصميم مجموعة من برامج التحليل الصرفي العربي، ومن أهمها برنامج "الخليل الصرفي" وبرنامج "الميزان".[3]

أمَّا "برنامج الخليل الصرفي" فقد طُوِّر بواسطة مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجامعة محمد الأول بالمغرب، ويعد البرنامج الصرفي الأول مفتوح المصدر في العالم العربي، ويقوم بتحليل الكلمات العربية إلى مكوناتها الأساسية كالجذر والساق والسوابق واللواحق وتعريف كل منها بطريقة خوارزمية.

وأمَّا برنامج "الميزان" فهو برنامج قائم على تقنية "فصيح"،[4] وتم تصميمه وتطويره من لدن الشركة الهندسية لتطوير نظم الحاسبات (RDI)، ويعد من أفضل الأنظمة المعنية بتحليل النص العربي على المستوى الصرفي، غير أنه غير مفتوح المصدر، هو محلل صرفي يعتمد على المورفيم كلبنة بنائية أساسية وهو ما يميزه عن غيره من المحللات الصرفية التي تركز على حصيلة من الكلمات، الأمر الذي عزَّزَ من مرونته وتغطيته لمفردات اللغة العربية والتي تتخطى نسبة ٩٩.٨%.

وعلى المستوى التنظيري فقد اهتم العلماء المتقدمين بتحليل الكلمة تحليلا صرفيًا، وبينوا أنها تتكون من جذر ووزن وحروف زيادة (سابقة ولاحقة ومتوسطة)، غير أن أحدا منهم لم يضع لنا معجمًا أو قاموسًا أو حتى قائمة تشتمل على هذه السوابق وتلك اللواحق؛ لذا اهتمت هذه الدراسة بجمع وترتيب هذه السوابق وتلك اللواحق، ولم تعط الدراسة نفس الاهتمام بقوائم

---

1 Nizar Y. Habash, Introduction to Arabic Natural Language Processing, Morgan & Claypool Publishers,2010, p;23.

2 http://www.ldc.upenn.edu.

٣ برنامج صرفي حاسوبي أنتجته الشركة الهندسية لتطوير نظم الحاسبات RDI، الرابط:

http://www.rdi-eg.com/ar/technologies/arabic_nlp.htm#ArabMorpho

٤ تقنية فصيح هي التقنية التي بني على أسسها عدة برامج صرفية حاسوبية، مثل: برنامج الميزان، والمشكل الآلي، والعنونة الكلامية، الرابط:

http://www.rdi-eg.com/ar/technologies/arabic_nlp.htm#ArabMorpho

الجذور والأوزان العربية نظرًا لاهتمام علماء العربية المتقدمين والمعاصرين بهذه المسألة وقد تركوا بين أيدينا كتبا ومعاجم جمة في هذين الموضوعين، ومنها:

- معجم الأوزان الصرفية للقرآن الكريم، للدكتور حمدي بدر الدين.[١]
- معجم الجوامد لأسماء أبو بكر أحمد.[٢]
- معجم الأوزان الصرفية، للدكتور إيميل بديع يعقوب.[٣]
- أبنية الصرف في كتاب سيبويه، للأستاذة خديجة الحديثي.[٤]
- الأوزان، لمحمد صادق محمد، مؤسسة الوفاء، بيروت، ط١، ١٩٤٨م.
- المعجم الجديد في علم الصرف، لمحمد خير حلواني، دار الشرق العربي، بيروت.
- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

وقد قدَّم محمد عطية دراسة إحصائية لكل مكونات الكلمة العربية فذكر أنه "على جانب تقدير حجم حصيلة المفردات على القياس فإن المحاولات المعتبرة لبناء برمجيات الصرف العربي تنبئنا أن أحجام فئات المكونات الأساسية (اللبنات) لبناء الكلمات العربية في الحدود التالية:

عدد الجذور المصرفة[٥]	≤	٤٥٠٠
عدد الصيغ الصرفية المنتظمة الأساسية	≤	١٠٠
عدد جميع الصيغ الصرفية المنتظمة[٦]	≤	١١٠٠
عدد الاستثناءات الصرفية	≤	٣٥٠

[١] بدر الدين، حمدي، **معجم الأوزان الصرفية للقرآن الكريم**، ط١، (القاهرة: مكتبة ابن تيمية،٢٠١٢م).

[٢] محمد، أسماء أبو بكر، **معجم الجوامد**، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٣م).

٣ يعقوب، إيميل بديع، **معجم الأوزان الصرفية**، ط١، (بيروت: عالم الكتب، ١٩٩٣م).

٤ الحديثي، خديجة، **أبنية الصرف في كتاب سيبويه**، (بغداد: مكتبة النهضة، ١٩٦٥م).

[٥] ذكر الدكتور محمد عطية أنه قام بإجراء مسح شامل لما قدمه علماء العربية من جذور عربية في معاجمهم، وقد ذهب بعضهم إلى أن جذور اللغة العربية تصل إلى ٩٠٠٠ جذر، لكن بعد حذف المكرر والمصحف تبين أنها ما بين ٤٠٠٠ جذر إلى ٥٠٠٠ جذر، انظر: محسن رشوان، ومحمد عطية، وآخرون، **مقدمة في حوسبة اللغة**، الباب الرابع، (نسخة تحت الطبع)، ص١٣٧، بتصرف.

[٦] يغطي هذا العدد الحالات الأساسية إضافة إلى كافة حالات الإعلال والإبدال، انظر المصدر السابق، نفس الصفحة.

عدد الجوامد	≤	٣٠٠
عدد المعربات	≤	٤٠٠
عدد السوابق (البسيطة والمركبة)	≤	٣٠٠
عدد اللواحق (البسيطة والمركبة)	≤	٥٥٠[1]

جدول (١) المكونات الأساسية للكلمات العربية

وليس معنى تأليف الكلمات العربية من هذه المكونات أنه يجب أن يلتصق بجذع كل هذه المكونات، بل إنه أمر جائز لغويا، وهذا الجواز ليس على إطلاقة، فهناك بعض السوابق لا يمكن أن تجتمع مع لواحق بعينها، فمثلا السابقة باء الجر "بـَ" لا يمكن أن تأتي أبدًا مع اللاحقة الواو والنون "ون" التي تدل على جمع المذكر السالم، وكذلك لا يجوز "أن تلتحم سابقة "يـ" المضارعة مع جذع الكلمة الاسمي "مصابيح"، ولا يمكن أن تجتمع في كلمة واحدة سابقة "سيـ" للتسويف والمضارعة – والتي تقتضي لزوم الفعل حالة الرفع- مع لاحقة "ـوا" التي تشير إلى حالة النصب او جزم الفعل المضارع أو الأمر المسند لجمع المذكر السالم".[2]

وعليه فإن مسألة التحام اللواصق بجذع الكلمة تخضع إلى قانون مؤداه "تحقيق شروط عدم التنافر بين أي جزئين من الأجزاء الثلاثة الأساسية للكلمة: السابقة والجذع واللاحقة[3]

وبرغم أهمية الجدول السابق إلا أن المؤلف قد اكتفي بذكر أمثلة، ولم يضع بين أيدينا هذه القائمة التي تجمع تلك السوابق واللواحق.

مخرجات التحليل الصرفي الحاسوبي:

اهتم اللغويون المتقدمون بوضع تعريفات جامعة مانعة لعلم الصرف والوزن الصرفي والميزان الصرفي١، إلا أن الباحثين المحدثين لم يكتفوا بتعريف مفهوم الميزان الصرفي، بل تطرقوا

[1] محسن رشوان، ومحمد عطية، وآخرون، مرجع سابق، ص١٣٧.

2 Mohamed Attia Mohamed Elaraby, A LARGE-SCALE COMPUTATIONAL PROCESSOR OF THE ARABIC MORPHOLOGY, AND APPLICATIONS, A Thesis Submitted to the Faculty of Engineering, Cairo University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of MASTER OF SCIENCE, p:14.

[3] عطية، محمد، **التشريح البنائي لمشكل آلي عربي لتوظيفه في نظام تخليق آلي للصوت المنطوق من النص العربي المكتوب**، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٤م)، ص١٢.

إلى مصطلحين آخرين، أولهما: النمط الصرفي أو الصيغة الصرفية وآخرهما: الهيكل الصرفي، وقد عرفوا الأول بأنه "القالب الذي يشمل الحركات وحروف الزيادة العشرة المجموعة في كلمة (سألتمونيها) ومواضع حروف الجذر بتسلسل ورودها داخل القالب"[2]، أما الهيكل الصرفي فقد عرفوه بكونه "الصيغة الصرفية دون تشكيل، وبذلك يستوي فيها فَعَلَ مع فُعِلَ مع فَعُل، وتختلف الصيغة الصرفية عن الميزان الصرفي في أن الصيغة الصرفية تشمل دائمًا الحروف (ف، ع، ل)، بغض النظر عما يطرأ عليها من إعلال أو إبدال، "ولمعرفة العلاقة بين الصيغ والموازين الصرفية فيمكن القول أن الصيغة الصرفية تمثل البنية العميقة Deep Pattern، أما الميزان الصرفي فيمثل البنية السطحية Surface Pattern حيث يمكن استنتاج الميزان الصرفي من الصيغة الصرفية بعد إجراء عمليات الإبدال والإعلال عليها"[3]، ومثال ذلك كلمة (سماء) ميزانها الصرفي (فعاء) وجذرها (س م و) أما صيغتها الصرفية فهي (فعال) حيث تطرفت الواو إثر ألف المد فقلبت همزة وفق قواعد الإعلال والإبدال.

وكون اللغة العربية لغة اشتقاقية يؤدي إلى أن كلماتها تنتج عن طريق استخدام الحركات في صوغ الكلمات من المادة على أساس مطرد، وهي بهذه الميزة تتفوق على اللغات العالمية الأخرى التي لا تعرف هذا التحول الداخلي.

وقد ذهب العلامة السيوطي إلى أن الاشتقاق "أخذ صيغة من أخرى على اتفاقهما معنى ومادة أصلية وهيئة تركيب، ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفاً أو هيئة"[4]، وذهب كثير من العلماء إلى أن الاشتقاق نوعان: صغير –وهو الشائع– وكبير؛ فالصغير هو أن تتفق

١سبق شرح مفهومي علم الصرف والوزن الصرفي، أما الميزان الصرفي، فهو الصيغة التي اصطلح عليها علماء الصرف في اللغة العربية لضبط أوزان الكلمات وصيغها بحسب حروفها الأصلية، سواء أكانت الكلمة ثلاثية أم رباعية الأصول، ورمز لهذا الميزان بحروف كلمة (فعل)، وما زاد في الكلمة الموزونة من أخرف أو تشديد يوضع في الميزان كما هو في الكلمة، مثل: تعب وزنها فَعِلَ ، تصبر وزنها تَفَعَّلَ، انظر: انظر: عمر، أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، مادة و ز ن، ج٣، ص٢٤٣٣.

[2] الخراشي، إبراهيم، **تقرير فني عن جهود مدينة الملك عبد العزيز في حوسبة اللغة**، (الرياض: مطبوعات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، د.ت)، ص٧.

[3] المصدر سابق، ص٧.

[4] السيوطي جلال الدين، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق: فؤاد علي منصور، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م)، ج١، ص١٤٧.

المشتقات في ترتيب حروفها الأصلية كزارع من زرع، والكبير لا يُشترط فيه ذلك نحو جذب وجبذ، وقد جرت العادة على اعتماد المصدر أو الماضي المجرَّد أصلين للاشتقاق، سواء أكانا من أصول عربية أم معرَّبة، وتتبَع هذه الوسيلة حين لا يوجد لفظ عربي مقابل للاصطلاح الجديد، لذا فالاشتقاق ذو فائدة كبيرة لمدّ المصطلحين بألفاظ جديدة هم في أمسّ الحاجة إليها.

وتعد قواعد الاشتقاق في العربية من أكثر القواعد اللغوية دقة وانتظاماً في اللغة العربية ما يؤهلها إلى أن تنجح في معالجتها حاسوبيا وفق المستوى الصرفي.

وإذا كانت اللغة العربية قد تميزت عن كثير من اللغات بكونها لغة اشتقاقية توليدية فإنها تميزت أيضا بأن كلماتها لا تتكون من الجذر والوزن فقط بل قد يطرأ عليهما زيادات تساعد على تنوع المعاني وزيادة الكلمات، وهذا ما تناوله علماء اللغة تحت عنوان الإلصاق (Affixation).

ويقصد بالإلصاق إضافة زائدة في صدر الكلمة أو في وسطها أو في عجزها ، فإن كانت الأولى فتسمى سابقة prefix، وإن كانت الثانية فتسمى حشوًا infix ، وإن كانت الأخيرة فتسمى لاحقة suffix، ويغلب على اللغات الهند أوروبية الاعتماد على السوابق واللواحق في صوغ الكلمات، دون الاعتماد على ظاهرة الحشو أي الإلصاق في وسط الكلمة، في حين تعتمد اللغة العربية على الظواهر الثلاثة مجتمعة (السوابق والدواخل واللواحق)، وتنقسم اللواصق في اللغة العربية إلى فئتين:

السوابق:

"يحتوي جسم الكلمة العربية دائما على جزء أساسي يطلق عليه اصطلاحا اسم الجذع Stem، لكن هذا الجذع لا يكون بمفرده الكلمة العربية في حالتها العامة، بل إنه يمكن أن يلتصق بجزء آخر يتقدم عليه، ويطلق عليه اصطلاحا اسم السابقة prefix"[١]، وتمثل هذه السابقة مع اللاحقة –التي سنتناولها بعد قليل- مصطلح اللواصق affixes ويضافان معا إلى الجذع لإنتاج كلمة لغوية سليمة.

فمثلا كلمة مثل: "علم" تتكون من مادة "ع ل م" المصبوبة في الصيغة الصرفية "فعل"، فإذا أضفنا إليها السابقة "سَيَ" فسوف تنتج كلمة "سيعلم" وإذا أضفنا اللاحقة "ون" ستصبح "سيعلمون"، وقد أفادت السابقة معنين إضافيين هما الاستقبال والنسبة إلى الغائب، في حين

[١] رشوان محسن، وعطية محمد، وآخرون، **مقدمة في حوسبة اللغة**، ص١٤٢.

أفادت اللاحقة ثلاثة معاني، الأول والثاني منهم دلاليَّان وهما الجمع والتذكير، في حين أن المعنى الثالث معنى نحوي وهو الرفع.

وقد تكون هذه السوابق مفردة أو مركبة، وذلك على النحو الآتي:

أولا: السوابق المفردة:

وقد اشتملت قاعدة بيانات الدراسة على إحدى عشرة سابقة مفردة، تكونت جميعها من حرف واحد إلا ألف ولام التعريف "ال" التي تكونت من حرفين ودلت على ما تدل عليه السابقة ذات الحرف الواحد، ومن أمثلة هذه السوابق:

١. الهمزة"أ":

وتأتي على ستِّ صور، أولا: هَمْزَةُ الاسْتفهام، نحو: (أَأَقْرَرْتُمْ وأَخَذْتُمْ عَلَى ذلِكُمْ إصْرِى) آل عِمْران ٨١، الاسْتفهامُ فِى الأَصْلِ هُوَ طَلَبُ مَعْرِفةِ المجهولِ؛ مِثْلَ قَوْلِنا (أَمُحَمَّدٌ بالدَّار؟) بمَعْنَى (هَلْ مُحَمَّدٌ بالدَّار)، ويُسْتَعْمَلُ فِى أَغْراضٍ بَلاغِيَّةٍ مِثْلَ: التَّقْرير؛ قالَ تَعالَى (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بأَصْحابِ الفِيلِ) الفِيل ١. النَّفْي؛ قالَ تَعالَى (أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونى وأُمِّىَ إلهَيْنِ مِنْ دُونِ اللّه) المائدة ١١٦. الاسْتنكارِ والتَّوبيخِ؛ قالَ تَعالَى (أَلَمْ يَعلَمْ بأَنَّ اللّهَ يَرَى) العَلَق ١٧. التَّسْوية؛ قالَ تَعالَى (وسَوَاءٌ عَلَيْهِم أَسْتَغْفَرْتَ لَهُمْ أَمْ لَمْ تَسْتَغفِرْ لَهُم) المُنافِقون ٦.

وثانيًا: هَمْزةُ النِّداءِ القَصيرة:، النِّداءُ فِى الأَصْلِ طَلَبُ اسْتدعاءٍ لِلمُنادَى، ولَهُ أَغْراضٌ بَلاغيَّةٌ أُخْرَى. والهَمْزةُ القَصيرةُ يكْثُرُ اسْتعمالُها لِنداءِ القريبِ مَكَانًا أَو مَنْزِلةً مِن المُنادِى، ولِذا تَدُلُّ كَثيرًا علَى التَّقرُّبِ والتَّحَبُّبِ لِلمُنادَى وتُستَعْمَلُ أَيْضًا فِى اللَّوْمِ والعِتابِ الرَّقيقِ؛ قالَ الشَّاعرُ جَميلُ ابْنُ مَعْمَر:(أَبُثَيْنُ إنَّكِ قَدْ مَلَكْتِ فأَسْجِحِى:::وخُذِى بحَظِّكِ مِن كَريمٍ واصِلِ).

وثالثًا: هَمْزةُ المُضارَعةِ لِلمَبنِيّ لِلمعلوم.، وتدل هذهِ الهَمْزةُ علَى أَنَّ الفاعلَ مُفْردٌ وهُوَ المُتَكَلِّم: قالَ تَعالَى (أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعى) البَقَرة ١٨٦، وقالَ تَعالَى (وأَعْلَمُ مِن اللّهِ ما لا تَعْلَمون) الأعراف ٦٢.

ورابعًا هَمْزةُ المُضارَعةِ لِلمَبنِيّ لِلمجهول، وهي مضمومة، هذهِ الهَمْزةُ تَدُلُّ علَى أَنَّ نائبَ الفاعلَ مُفْردٌ وهُوَ المُتَكَلِّم؛ قالَ تَعالَى (ويَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا) مَرْيَم ٣٣.

وخامسًا: هَمْزةُ النِّداءِ الطَويلة "آ"، والنِّداءُ في الأَصْلِ طَلَبُ اسْتدعاءٍ لِلمُنادَى، ولَهُ أَغْراضٌ بَلاغيَّةٌ أُخْرَى. والهَمْزةُ الطَويلةُ يَغْلِبُ استعمالُها لِنداءِ البَعيدِ.

وسادسًا: أَلِفُ الأَمْر "ا" ، وتُضافُ أَلِفُ الأَمْر لِتسهيلِ النُّطْقِ بالفِعْلِ حَتَّى لا يَبْدَأَ فِي صُورَةِ الأَمْرِ بحَرْفٍ ساكِنٍ، فالفِعْلُ سَمِعَ) فِي صِيغةِ الأَمْرِ يَصِيرُ (سْمَعْ) ولَمَّا كانَ العَرَبُ لا يَبْدَؤونَ الكَلامَ بساكِنٍ أُضِيفَتْ أَلِفُ الأَمْرِ لِتُصْبِحَ (اِسْمَعْ)؛ قالَ تَعالَى (اِسْتَجِيبوا لِلّهِ ولِلرَّسولِ) الأنفال ٢٤، ولا تُنْطَقُ أَلِفُ الأَمْرِ إذا سُبِقَت بحَرْفٍ مُتحرِّك.

٢. أَلِفُ ولامُ التَّعريف "ألـ":

التَّعريفُ نَوْعٌ مِن التَّخصيصِ والتَّحديدِ فإذا قُلْنا (رَجُلٌ) دَلَّ ذلكَ عَلَى أَيِّ رَجُلٍ، أَمَّا إذا قُلْنَا (الرَّجُل) دَلَّ ذلكَ فِي سِيَاقِهِ عَلَى رَجُلٍ مُحَدَّدٍ[١].

٣. الكاف "كَ":

كافُ الجَرِّ، وأَشْهَرُ مَعَانِي كافِ الجَرِّ هُوَ التَّشبيه؛ قالَ تعالَى (إِنْ هُمْ إلا كالأنعامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ) الفُرْقان ٤٤.

ثانيًا: السوابق المركبة – الثنائية:

وقد اشتملت قاعدة بيانات الدراسة على أربع وأربعين سابقة مركبة مكونة من سابقتين "ثنائية"، ومن أمثلة هذه السوابق الثنائية:

١. الهمزتان "أأُ"، وهي نوعان: الأولى مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام، وهَمْزةُ المُضارَعةِ لِلمَبنِيّ لِلمجهول، والثانية مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام، هَمْزةِ المُضارَعةِ لِلمَبنِيّ لِلمعلوم.
٢. الباء مع ألف ولام التعريف "بِالـ": وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن باءِ الجَرِّ، وأَلِفِ ولامِ التَّعريف.
٣. السين مع الياء: ولها صورتان، الأولى "سَيُ" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن سِينِ الاسْتقبال، وياءِ المُضارَعةِ لِلمَبنِيّ لِلمجهول، والثانية "سَيَ" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن سِينِ الاسْتقبال، وياءِ المُضارَعةِ لِلمَبنِيّ لِلمعلوم، والأَصْلُ أَنْ المُضارِعَ يَحْتَمِلُ مَعْنَيَيْ الحَالِ والاستقبالِ، والسَّيْنُ تُخَصِّصُهُ بالاسْتقبالِ،

---

[١] آثرت أن أضع أَلِفُ ولامُ التَّعريف "ال" ضمن السوابق المفردة دون السوابق المركبة مع أنها تتكون من حرفين إلا هذين الحرفين يعبران عن مكون صرفي واحد ولا يمكن فكهما، وهذا بخلاف السابقة "وَأَ" التي تتكون من واو العطف وهمزة المضارعة أو "سَيَ" التي تتكون من سين الاستقبال والياء التي تدل على الغائب.

وتَدُلُّ السِّينُ علَى أَقْرَبِ أَزْمانِ المُستَقْبَل عَلَى خِلافِ (سَوْفَ) الَّتى تَدُلُّ عَلَى المُسْتَقبَلِ البَعيد؛ قالَ تَعالَى (قُلْ لِلَّذينَ كَفَرُوا سَتُغْلَبونَ)،[١] ، قالَ تَعالَى: (إنَّ الَّذينَ كَفَروا سَوْفَ نُصْلِيهِم نارًا).[٢]

٤. ثالثًا: السوابق المركبة – الثلاثية:

وقد اشتملت قاعدة بيانات الدراسة على أربع وخمسين سابقة مركبة مكونة من ثلاث سوابق "ثلاثية"، ومن أمثلة هذه السوابق الثلاثية:

١. الهمزة مع السين مع الهمزة: ولها صورتان، الأولى "أَسَأُ": وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام، وسِينِ الاسْتقبال، وهَمْزةُ المُضارَعةِ لِلمَبنِيّ لِلمجهول، والثانية "أَسَأ"، وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام، وسِينِ الاسْتقبال، هَمْزةِ المُضارَعةِ لِلمَبنِيّ لِلمعلوم.
٢. "أَفَال": وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام، وفاءِ العَطْفِ، وأَلِفِ ولامِ التَّعريف.
٣. "أَفَبِ": وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام، وفاءِ العَطْفِ، وباءِ الجَرّ.

رابعًا: السوابق المركبة – الرباعية:

وقد اشتملت قاعدة بيانات الدراسة على عشرين سابقة مركبة مكونة من أربع سوابق مجتمعة "رباعية"، ومن أمثلة هذه السوابق الرباعية:

١. "أَفَبِال": وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام، وفاءِ العَطْفِ، وباءِ الجَرّ، وأَلِفِ ولامِ التَّعريف
٢. "أَفَكَال": وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام، وفاءِ العَطْفِ، وكافِ الجَرّ، وأَلِفِ ولامِ التَّعريف.
٣. "فَلَكَال": وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن فاءِ العَطْفِ، ولامِ التَّوكيد، وكافِ الجَرّ، وأَلِفِ ولامِ التَّعريف.

اللواحق:

ذكرت الدراسة أن جسم الكلمة العربية لا يكتفي بالاعتماد على مكونه الأساسي وهو الجذع Stem ، بل يتعداه إلى اللواصق affixes، والتي تنقسم بدورها إلى قسمين: السوابق prefixes"، واللواحق suffixs فكلمة مثل "سجالات" تتألف من المادة "رهن"، وقد صبت هذه

---

[١] سورة آل عِمْران، الآية/١٢.
[٢] سورة النِّساء، الآية/٥٦.

المادة في الصيغة الصرفية "فعال" وقد أضيفت غليها السابقة "ال"، وعند إضافة اللاحقة "ات" تنتج كلمة "الرهانات" التي أضفت على الكلمة معنى الجمع والتأنيث.

أولا: اللواحق المفردة:

وقد اشتملت قاعدة بيانات الدراسة على أربع وعشرين لاحقة مفردة، تكونت من حرف واحد أو حرفين أو ثلاثة، مثل: كاف الخطاب "كَ" وألف ونون التثنية "ان" وضمير النَّصب أو الجرِّ المتصل "كما"، وهذه السوابق هي:

١. "ا": عَلَامةُ المُثَنَّى المُضافِ المرفوع. "يْ" عَلَامةُ المُثَنَّى المُضافِ المنصوبِ أو المجرور.
٢. "ات": عَلَامةُ جَمْعِ المُؤَنَّثِ السَّالم.
٣. "انِ": عَلَامةُ المُثَنَّى غَيْرِ المُضافِ المرفوع.

ثانيًا: اللواحق المركبة – الثنائية:

وقد اشتملت قاعدة بيانات الدراسة على ثمانية وتسعين لاحقة مركبة مكونة من لاحقتين مجتمعتين "ثنائية"، ومن أمثلة هذه اللواحق الثنائية:

١. "اتكَ" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن عَلَامةِ جَمْعِ المُؤَنَّثِ السَّالم، وضَميرِ الجَرّ المُتَّصِلِ لِلمُخاطَبِ.
٢. "اتكُمَا" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن عَلَامةِ جَمْعِ المُؤَنَّثِ السَّالم، وضَميرِ الجَرّ المُتَّصِلِ لِلمُثَنَّى المُخاطَبِ.
٣. "اته" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن عَلَامةِ جَمْعِ المُؤَنَّثِ السَّالم، وضَميرِ الجَرّ المُتَّصِلِ لِلمُفْرَدِ الغائب.

ثالثًا: اللواحق المركبة – الثلاثية:

وقد اشتملت قاعدة بيانات الدراسة على مائة وأربع لاحقة مركبة مكونة من ثلاث لواحق مجتمعة "ثلاثية"، ومن أمثلة هذه اللواحق الثلاثية:

١. "تَاكَ" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن تاءِ التَّأنيث، وعَلَامةُ المُثَنَّى المُضافِ المرفوع، وضَميرِ الجَرّ المُتَّصِلِ لِلمُخاطَبِ.
٢. "تَاهَا" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن تاءِ التَّأنيث، وعَلَامةُ المُثَنَّى المُضافِ المرفوع، وضَميرِ الجَرّ المُتَّصِلِ لِلمُفْرَدةِ الغائبة.

٣. "تَيْكُمْ" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن تاءِ التَّأنيث، وعَلَامةُ المُثَنَّى المُضافِ المنصوبِ أو المجرور، وضَميرِ النَّصْبِ والجَرِّ المُتَّصِلِ لِلمُخاطَبِينَ.

رابعا: اللواحق المركبة – الرباعية:

وقد اشتملت قاعدة بيانات الدراسة على خمس عشرة لاحقة مركبة مكونة من أربع لواحق مجتمعة "رباعية"، وقد بدأت جميعها بياء النسب "يَّ" ملحوقة بتاء التأنيث "تَ" متبوعة بعلامة المثنى "اَ" -سواء أكان هذا المثنى مرفوعا أو منصوبا- ثم ضمير الجر أو النصب، وذلك على النحو الآتي:

١. "يَّتَاهَا" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن ياءِ النَّسَب، وتاءِ التَّأنيث، وعَلَامةُ المُثَنَّى المُضافِ المرفوع، وضَميرِ الجَرِّ المُتَّصِلِ لِلمُفْرَدةِ الغائبة.
٢. "يَّتَاهُمْ" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن ياءِ النَّسَب، وتاءِ التَّأنيث، وعَلَامةُ المُثَنَّى المُضافِ المرفوع، وضَميرِ الجَرِّ المُتَّصِلِ لِلغائبِين.
٣. "يَّتَاهُمَا" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن ياءِ النَّسَب، وتاءِ التَّأنيث، وعَلَامةُ المُثَنَّى المُضافِ المرفوع، وضَميرِ الجَرِّ المُتَّصِلِ لِلمُثَنَّى الغائب.

الخاتمة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيص أهمها في النقاط الآتية:

١. أكثر الكلمات العربية لا تكتفي بجذر الكلمة أو جذعها الذي يمثل المكون الأساسي وهو الجذع Stem ، بل يتعداه إلى اللواصق affixes، والتي تنقسم بدورها إلى قسمين: السوابق prefixes"، واللواحق suffixs .
٢. هناك سوابق مفردة تتكون من أداة واحدة مثل واو القسم، وهناك سوابق مركبة قد تتكون من أداتين أو ثلاثة أو أربعة، ومثال التي تتكون من أداتين هَمْزَة الاسْتفهام، مع باءِ الجَرِّ "أَبِ"، ومثال التي تتكون من ثلاث أدوات الهمزة مع السين مع التاء "أَسَتُ" المكونة من هَمْزَةِ الاسْتفهام مع سِينِ الاسْتقبال مع تاءُ المُضارَعةِ، ومثال التي تتكون من أربع أدوات الهمزة مع الفاء مع السين مع التاء "أَفَسَتُ" وهِيَ مُكَوَّنةٌ مِن هَمْزَةِ الاسْتفهام مع فاءِ العَطْفِ مع سِينِ الاسْتقبال مع تاء المُضارَعةِ.

٣. جمعت قاعدة البيانات التي اعتمدت عليها الدراسة مائة وتسع وعشرين سابقة، مقسمة على النحو الآتي:

- إحدى عشرة سابقة مفردة.
- أربع وأربعون سابقة مركبة ثنائية.
- أربع وخمسون سابقة مركبة ثلاثية.
- عشرون سابقة مركبة رباعية.

٤. كما جمعت الدراسة مائتي وواحد وأربعين لاحقة مقسمة على النحو الآتي:

- أربع وعشرون لاحقة مفردة.
- ثمان وتسعون لاحقة مركبة ثنائية.
- أربع ومائة لاحقة مركبة ثلاثية.
- خمس عشرة لاحقة مركبة رباعية.

٥. تخضع مسألة التحام اللواصق بجذع الكلمة إلى قانون مؤداه تحقيق شروط عدم التنافر بين أي جزئين من الأجزاء الثلاثة الأساسية للكلمة: السابقة والجذع واللاحقة.

عوامل الاحتكاك اللغوي بين العربية والكُردية

الأستاذ الدكتور منجد مصطفى بهجت
أستاذ بقسم اللغة العربية وآدابها- الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
صابر محمد شريف طاهر
طالب في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

ينطلق البحث من المحور الثالث للمؤتمر، ليدرس ظاهرة لغوية تقع في عناية اللسانيات في الكتابة العربية الوصفية، كما لم تغفل عنها مصادرنا التراثية الأولية، وهي ظاهرة الاحتكاك اللغوي بين العربية والكُردية، وهي ظاهرة اجتماعية، نجدها في كثير من البلاد ذات اللغات المتعددة، أو البلدان المتجاورة ذات اللغات المختلفة. والبحث يرتبط بالهدف الثالث من أهداف المؤتمر، وبالمحور الأول من محاوره. تعددت وجهات نظر اللغويين المحدثين في عوامل الاحتكاك، ولكن البحث استطاع أن يجعلها في خمسة رئيسة هي العامل السياسي والاجتماعي، والعامل الديني والثقافي، وعامل الهجرة، والعامل الاقتصادي، والعامل النفسي. وعرض لمظاهرها في ثلاثة مستويات، الأول: العوامل العامة في الاحتكاك، والثاني: عوامل تأثير العربية في الكُردية، والثالث: عوامل تأثير الكُردية في العربية. ويستقرئ البحث المظاهر استقراء لغويا معتمدا على مصادر تاريخية فضلا عن كتب اللسانيات الحديثة لاسيما كتب اللسانيات الاجتماعية... والله الموفق.

إن مفهوم "الاحتكاك اللغوي" ببساطة هو الوضع اللغوي المستحدث والناتج من التأثير المتبادل بين لغتين -أو أكثر- بطريقة مستمرة عند استخدامهما في مكان واحد وفي الزمان نفسه، وإن كانتا غير مرتبطتين من ناحية القرابة اللغوية أو أنماط البناء والتركيب. وينشأ عادة جراء التواصل شبه المستمر بين أفراد اللغتين، ووجود أشخاص متعددي اللغة. وهو إحدى وسائل التطور اللغوي، فتبرز مظاهره في جميع مستويات اللغة؛ من صوت وصرف وتركيب ودلالة وغيرها، ولكن وأبرز تعبير عنه هو تقارض المفردات بين أصحاب اللغتين. وكانت هذه الظاهرة تدرس أولا لتسليط الضوء على التغييرات الطارئة على اللغات جراء الاحتكاك بينها، ولكن الدراسات اللغوية الآن تركز عليها في مجالات التخطيط اللغوي، وتطوير اللغات القومية أو الإقليمية.

أولا: العوامل المؤدية إلى الاحتكاك بين اللغات عامة

لقد تطرق الكثير من العلماء واللغوين إلى العوامل المؤدية إلى الاحتكاك بين لغتين أو أكثر، فمنهم من تناول الموضوع بشكل جانبي أو ضمن موضوع آخر قريب منه،[١] ومنهم من تصدى له في موضعه. وقد تباينت تقسيماتهم للموضوع من باحث إلى آخر، فمن العلماء العرب الذين تطرقوا إلى هذه المسألةعلي عبد الواحد وافي،والذي قام بحصرها في جملة من العوامل الاجتماعية كما سيتبين. ومنهم من فرد لكل عامل قسطا من التوضيح على حدة، نحو ما قام بهإبراهيم بن علي الدبيان؛ إذجعلها في عوامل خارجية وداخلية، ويدرّج أغلب العوامل تحت الخارجية ويجعل مسائل التعليم والتعلّم تحت العوامل الداخلية. ومنهم من يركز على عوامل دون أخرى... وأيّا ما كانت التقسيمات، فإن العوامل متماثلة، لا تختلف كثيرا بعضها عن بعض.

[١] يعد ابن خلدون ممن تطرقوا إلى هذا الموضوع من علماء المسلمين، ففي بداية حديثه عن تعليم اللسان المضري – العربية الفصحى- يبين ابن خلدون ما اعترى المضرية جراء اختلاط أهلها بالأعاجم قائلا: "اعلم أنّ ملكة اللّسان المضريّ لهذا العهد قد ذهبت وفسدت ولغة أهل الجيل كلّهم مغايرة للغة مضر الّتي نزّل بها القرآن وإنّما هي لغة أخرى من امتزاج العجمة بها..."، ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون الإشبيلي (ت٨٠٨هـ)، ط٢، تحقيق خليل شحادة، **المقدمة: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر.** (بيروت: دار الفكر، ١٩٨٨م). ج١، ص٧٧١. وله أقوال أخرى كثيرة تمس قضية الاحتكاك بين اللغات. واستقرأ كمال بشر آراء ابن خلدون في العوامل التي تؤثر في اللغة من مقدمته فوجدها ستة هي: السلطان والدين، والاختلاط والعزلة، والزمان والمكان. وهذه العوامل بشكل أو بآخر يمكن أن تعد من العوامل التي تؤدي إلى الاحتكاك بين اللغات. ينظر: بشر، كمال محمد، **علم اللغة الاجتماعي: مدخل**، ط٢، (القاهرة: دار غريب، ١٩٩٥م). ص١٢١-ص١٣٢.

ومما يلاحظ على ما كُتب في هذه العوامل هو الخلط بين موضوعين شائكين هما: الصراع اللغوي[١]، والاحتكاك اللغوي. فعلي عبد الواحد وافي الذي يبدو تأثره جليا بالعلماء الفرنسيين كأستاذه دولا كروا Delacroix والعلامة[٢] الاجتماعي الفرنسي دوزاDauzat, Op.، أردف بعضا من العوامل التي تؤدي إلى الاحتكاك بعد عاملي نشوء الصراع اللغوي، وحكم بأن هذه العوامل أقل شأنا لإتاحة فرص الاحتكاك من عاملي الصراع. وكثير ممن أتى بعده نقل عنه بالترتيب نفسه؛ ولذلك نجد خلطا لدى جملة من الباحثين واللغويين العرب بين الموضوعين.[٣] فقد جعل وافيالعوامل التي تتيح فرص الاحتكاك هي:[٤]

١- اشتباك شعبين أو شعوب مختلفة اللغات في حرب طويلة الأمد.

٢- توثق العلاقات التجارية بين شعبين مختلفي اللغة.

٣- توثق العلاقات الثقافية بين شعبين مختلفي اللغة.

---

[١] يُعرَّف الصراع اللغوي بأنه الخلاف الحاصل بين فئات المجتمعات متعددة اللغات في قضايا اختيار لغة معينة من بين اللغات المستعملة بوصفها اللغة الرسمية المستخدمة في التعليم والمحاكم والمخاطبات الحكومية.

See: Keith Brown; Jim Miller. *The Cambridge dictionary of linguistics* (Cambridge, United Kingdom: Cambridge university press, 1st published, 2013).p 253.

والخولي يعرفه بأنه "تنافسٌ بين لغتين أو أكثر من أجل الهيمنة في مجتمع ما". الخولي، محمد علي، **معجم علم اللغة التطبيقي؛ إنجليزي-عربي مع مسرد عربي-إنجليزي**، ط١، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٦م)، ص٦٤. في حين أن تعريف الاحتكاك اللغوي ومفهومه يختلفان تماما عن تعريف ومفهوم الصراع اللغوي. فالاحتكاك اللغوي هو "اتصال لغة بأخرى عن طريق الحرب أو التجارة أو السياحة أو التجاور الجغرافي مما يُحدِث تأثيرا تبادليا". المصدر نفسه.

[٢] ينظر: وافي، علي عبد الواحد، **اللغة والمجتمع**، ط٤، (السعودية: عكاظ، ١٩٨٣م)، ص١٣٢؛ والهامش رقم (١) في ص٢٩ من الكتاب نفسه.

[٣] ينظر مثلا: قدور نبيلة، **التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها**، (رسالة ماجستير في اللغويات، كلية الآداب واللغات بجامعة منتوري قسنطينة- الجزائر، ٢٠٠٥-٢٠٠٦م)، ص١٨-ص٢٢؛ طيبة، عثمان، **التداخل اللغوي ومظاهره في الشعر الجاهلي من سنة (٥١٠-٦١٠م)**، (أطروحة دكتوراه في علم اللغة، كلية الآداب واللغات، بجامعة منتوري قسنطينة- الجزائر، ٢٠٠٥-٢٠٠٦م)، ص٢٧-٣٤.

[٤] ينظر: وافي، **اللغة والمجتمع**. ص١٠١-ص١٠٢.

وما جاء به من عوامل الصراع اللغوي وما يترتب منها فيمكن تلخيصه بالمخطط الملحق بهذا البحث.[1]

١. العامل السياسي والاجتماعي:

يقول علي وافي: إن "الاحتكاك بين اللغات هو نتيجة لازمة للاحتكاك الاجتماعي بين الشعوب الناطقة بها... فالاحتكاك اللغوي يرجع إلى ظواهر الاجتماع وتدعو إليه مقتضيات العمران، وتنعكس فيه ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية العامة ويتمثل فيه بعض مقومات المجتمع واتجاهاته وما يكتنفه من شئون"[2]. لذا فإن اختلاط ذوي اللغات المختلفة وتواصلهم فيما بينهم، من أكثر العوامل تأثيرا في احتكاك اللغات؛ إذ إن العلاقة بين الاحتكاك والتواصل الاجتماعي طردية، فكلما زادت قوة الاتصال بين الأفراد مختلفي اللغة زادت فرص الاحتكاك بين لغتيهما. يقول فندريس: "تبادل التأثير الذي تخضع له اللغات المحتكة بعضها للبعض ينشأ عنه تبادل البلى. لأن حاجة الأفراد إلى إيجاد وسيلة عاجلة للتفاهم تدفعهم إلى القيام بتضحية مشتركة، وذلك بأن يبعد كل فريق من لغته ما هو خاص بها وحدها وألا يبقي إلا السمات العامة التي تشاركها فيها اللغات المجاورة"[3]. فقد يستعمل صاحب كل لغة المفردات التي تعلمها من اللغة الثانية عند حدوث التواصل حتى يتم الاتصال بوجه أكمل. وإليك أهم عوامل الاحتكاك:

وللسياسة دورها الفعال في العمل على تقريب شعبين أو النفور بينهما. فهذا العامل -كأغلب العوامل الأخرى- سلاح ذو حدين. فمتى ما ظهر تقارب بين سياسات شعبين، وجد هنالك محاولات للتقارب والاحتكاك المادي والثقافي بينهما. ففندريس عندما كان بصدد الصراع بين اللغات واحتكاكها ببعضها أوجب أخذ الموقف السياسي في الحسبان قائلا: "بعض الشعوب تتمسك بهذه اللغة دون تلك ويرخى لها عمدا عنان التفشي مدفوعا في ذلك بعاطفة وطنية أو

---

[1] ينظر: وافي، **اللغة والمجتمع**. ص٨١-ص٩٩.

[2] وافي، المصدر نفسه. ص٢٥. بتصرف .

[3] فندريس، جوزيف، **اللغة**، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي محمد القصاص، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٥٠م)،ص٣٦٣.

بقصد إظهار استقلاله أو بنفوره من دولة مجاورة..."[١] ثم يستشهد بمثال على تواجد حركة متجهة إلى بعث لغة وطنية للشعب يقوم أصلها –حسب وصفه- على بواعث سياسية.

ويعد العامل الجغرافي من العوامل الخطيرة التي تؤدي إلى الاحتكاك بين اللغات، فإن تجاور الشعوب ذات لغات مختلفة، وقرب بعضهم من بعض يتيح فرص الاحتكاك أكثر. يقول وافي بصدد تجاور شعبين مختلفين في لغتهما: " متى أتيح للغتين متجاورتين فرص للاحتكاك، لا مناص من تأثر كل منهما بالأخرى، سواء أتغلّبت إحداهما أم كتب لكلتيهما البقاء. غير أن هذا التأثر يختلف في الحالة الأولى عنه في الحالة الثانية".[٢] وكذلك يقول إن "حجم ما تأخذه كل لغة يتوقف على العلاقات بين الشعبين، وما يتاح لهما من فرص للاحتكاك المادي والثقافي. كلما قويت العلاقة وكثرت فرص الاحتكاك نشطت بينهما حركة التبادل اللغوي. ولذلك تبلغ هذه الحركة أقصى شدتها حينما يسكن الشعبان منطقة واحدة أو منطقتين متجاورتين".[٣] علما أن جغرافيا المنطقة تؤثر سلبا وإيجابا في الاحتكاك اللغوي؛ إذ عُدّت المناطق الوعرة والنائية كأطراف أشباه الجزر والمناطق الجبلية الوعرة من المؤثرات التي تحدّ من احتكاك اللغات، على الرغم من أنها من العوامل التي تؤدي إلى تفرع اللغات إلى لهجات، وبالتالي إلى لغات مختلفة، أي عدت من عوامل تطور اللغات لا عوامل التوحد والمحافظة على اللغة. يقول فندريس: "وأصلح الأماكن للمحافظة على سلامة اللغة هي الأقاليم الجبلية وأطراف أشباه الجزر حيث يضؤل التأثير الخارجي".[٤]

٢. العامل الديني والثقافي:

يؤكد العلماء على وجوب أخذ العامل الديني بنظر الاعتبار في اللغويات؛ لأن النفوذ الذي يتمتع به هذا العامل لا يمكن تجاهله.[٥] فكثيرا ما تستخدم اللغة في مجال الدين أكثر مما سواه من

---

[١] ينظر: فندريس، المصدر نفسه. ص٣٥٠. ولرمضان عبد التواب نص يماثل ما جاء به فندريس، ينظر: عبد التواب، رمضان، **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، ط٣، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٧م) ص١٧١-ص١٧٢.

[٢] وافي، **اللغة والمجتمع**. ص٩٨.

[٣] علي عبد الواحد وافي، **علم اللغة**، ط٩، (الجيزة-مصر: نهضة مصر، ٢٠٠٤م)، ص٢٥٤.

[٤] فندريس، **اللغة**. ص٤٢٨. ويصدق هذا الحديث تماما في في الوقت الذي قيل فيه (بداية القرن العشرين)؛ إلا أن التكنولوجيا والعولمة تخطت الحدود الجغرافية وأصبح تأثير هذا العامل محدودا إلى حد ما بفعلهما.

[٥] ينظر: ماريو باي. **أسس علم اللغة**، ترجمة: أحمد مختار عمر، ط٩، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م)، ص٢٠٨؛ وفندريس، **اللغة**. ص٣٥٠.

المجالات. يقول كمال بشر بهذا الصدد: "للدين لغته وأساليب خطابه واصطلاحاته الخاصة، بالإضافة إلى أنه لا يمكن فهمه، والوصول إلى أسراره إلا بوسيلة فعّالة تنفذ إلى هذه الأسرار وتجلّيها، وهذه الوسيلة – بالطبع- هي لغة هذا الدين المسيطر في البيئة المعينة".[١] ولأجل ذلك ميّز اللغويون تنوعا لغويا خاصا بالدين وأسموه باللغة المقدسة "liturgical tongue" وأوضحوا مفهوم هذا التنوع بأنه اللغة المستعملة في الطقوس الدينية، والتي تؤثر بعمق في اللغة المتكلمة في المنطقة، حيث مفعولها يظهر على شكل كلمات وصيغ وتعبيرات خاصة.[٢] ولما كان أثر الدين (أيا كان) ولغته كما سبق، فإن انتشار الدين ودخول أقوام مختلفة فيه يجعل من لغات هذه الأقوام تحتك باللغة التي جاء به الدين، فتجدهم يرددون عباراتهم الدينية بتلك اللغة، وتجد مرافقة تلك اللغة للدين نفسه في الأوساط التي ينتشر فيها.

إن علاقة اللغة بالثقافة وثيقة جدا، إذ إن اللغة إحدى أهم وسائل التعبير عن المقومات الثقافية لدى الأمم، وللعلماء واللغويين جهود جبارة في بيان هذه العلاقة. فبصدد هذه القضية يجلب هدسون قولا لگودينف (Goodenough) ويؤكد موافقته عليه قائلا: "أما بالنسبة للعلاقة بين اللغة والثقافة، فإن معظم اللغة مضمّن في الثقافة. ولذلك فإننا لن نجانب الصواب عندما نقول:((بأن لغة المجتمع تمثل أحد جوانب ثقافته... إن العلاقة بين اللغة والثقافة هي علاقة الجزء بالكل))".[٣] وللغة أثرها في تحقيق التفاهم العالمي والتبادل الثقافي بين الناطقين بمختلف اللغات.[٤] وهذا ما جعل الدكتور علي وافي يقسم الاحتكاك إلى قسمين: الاحتكاك المادي والاحتكاك الثقافي، أو ثلاثة أقسام بإضافة الاحتكاك السياسي إليهما في موطن آخر،[٥] إذ يرى أنّ "توثق

[١] بشر، **علم اللغة الاجتماعي**. ص١٢٢.

[٢] ينظر: ماريو پاي، **أسس علم اللغة**. ص١٩٠.

[٣] هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، ترجمة: محمود عياد، ط٢. (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠م). ص١٣٥-ص١٣٦.

[٤] ينظر: عبد السلام، أحمد شيخ، **مقدمة في علم اللغة التطبيقي**، ط١، (كوالالمپور: الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠٠١م). ص١١٣

[٥] يقسم الدكتو علي وافي في كتابيه علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الاحتكاك إلى القسمين الأولين، ولكنه يضيف إليهما النوع الثالث في كتابه الآخر فقه اللغة. ينظر: وافي: **اللغة والمجتمع**. ص٢٥ ؛ ووافي. **علم اللغة**. ص٢٥٤؛ وافي، علي عبد الواحد، **فقه اللغة**، ط٣، (دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م). ص١٥٣.

العلاقات الثقافية بين شعبين مختلفي اللغة... ينقل إلى لغة كل منهما، وبخاصة إلى لغة الكتابة، آثارا كثيرة من الأخرى".[١]

كما أن العامل العلمي كان ولا يزال له دور بارز في احتكاك لغة ما بلغات أخرى. فقد عدّت لغات معينة لغة للعلم قديما وحديثا،[٢] ويكمن دوره في أمرين: القوة العلمية، والتعليم. فأما بخصوص القوة العلمية، فإن اللغة المتفوقة علميا تفرض على اللغات الأخرى مفرداتها[٣] من مصطلحات وأسماء مكتشفات أو ما شابه وبالتالي تقوم اللغات الأخرى بإضافة هذه المفردات إلى معاجمها، وقد يؤدي بعض المرات أن يضيف أصحاب اللغة أصواتا إلى لغاتها بسبب كثرة استعمال أصوات تلك المصطلحات غير الموجودة في لغاتهم. وليس هذا فحسب، بل إن المصلحة العلمية تجعل من أصحاب اللغات التي لم تحظ باهتمام كاف اتخاذ لغة أخرى للتعليم. وهذا هو الجانب الأكثر تأثيرا في احتكاك لغات بلغة متفوقة علميا؛ فالتعليم بلغة أخرى أو تعلّم لغة ثانية يجعلان من الفرد يتخذ سلوكا لغويا يختلف بشكل أو بآخر من لغته الأم، وهذا ما يجعل السلوك الجمعي يختلف إذا ما كان التعليم بلغة ثانية أو كان تعلم لغة محددة شائعة في مجتمع ما، أو قد يؤدي التعلم لدى أفراد من مجتمعات مختلفة بلغة محددة إلى تشابه وتقارب في سلوكهم حسب الفرضية القائلة: "لغة واحدة ثقافة واحدة".[٤]

٣. عامل الهجرة:

---

[١] الأمر الذي جعل من سارا ثوماسون تستخدم عبارة "learned contacts" في كتابها. وقد ضربت أمثلة للغات التي عدت لغة للتعلم قديما وحديثا.

See: Sarah G. Thomason, *Language Contact; an introduction*, (Edinburgh: Edinburgh university press, 2001). P20-p21.

[٢] وافي، **اللغة والمجتمع**. ص١٠٢.

[٣] ينظر: الدبيان، إبراهيم بن علي، **الصراع اللغوي**، بحث مقدم لمؤتمر علم اللغة الثالث: التعليم باللغات الأجنبية في العالم العربي، ١٦-١٤٢٧/١/١٧، (القاهرة: قسم علم اللغة والدراسات الشرقية، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة)، ص٦. بحث منشور بصيغتي (PDF) و(DOC) على صفحته في موقع جامعة الملك سعود. تاريخ التصفح: ٢٠١٣/١٠/٢٠م.http://faculty.ksu.edu.sa/dobyan/default.aspx

[٤] على الرغم من أن هذه الفرضية كانت سائدة في البحوث المعرفية واللغوية؛ إلا أن هنالك أحوال اجتماعية درسها علماء اللغة الاجتماعيين وتوصلوا إلى عكس ذلك. للرجوع إلى إحدى تلك الحالات ينظر: غارمادي، جوليت، **اللسانة الاجتماعية**. ترجمة: د. خليل أحمد خليل (بيروت: دار الطليعة، ط١، ١٩٩٠م)، ص١٢٢-ص١٢٦.

لم يسجل التاريخ توقف الإنسان عن الهجرة والانتقال على شكل جماعات أو أفراد بمراحل من منطقة إلى أخرى لا قديما ولا حديثا.[١] وإن هذا الشيء يؤدي إلى احتكاك بين لغات المهاجرين ولغات الشعوب المهاجرة إليه. وقد أصبح مسلما به أنه "متى اجتمعت لغتان في بلد واحد لا مناص من تأثر كل منهما بالأخرى، سواء أتغلبت إحداهما أم كتب لكلتيهما البقاء. غير أن هذا التأثر يختلف في مبلغه ومنهجه ونواحي ظهوره ونتائجه في الحالة الأولى عنه في الحالة الثانية"،[٢] أي في حال تغلب إحداهما على الأخرى عنه في حال أن يكتب لكلتيهما البقاء. وللعلماء والباحثين آراء متباينة على ذلك، ففندريس يرى أن "اللغات التي تنتقل تفقد على وجه العموم خصائصها الفردية بأسرع من غيرها وذلك لأنها معرضة لتأثيرات متعددة ومتنوعة تقع عليها من لغات تختلف عنها كثيرا في غالب الأحيان. والانتقال في غالب أمره سبب في التحلل اللغوي".[٣] يبين أحمد شيخ أن التعدد اللغوي وتنوعه الناتجين عن مسائل منها هجرة مجموعة كبيرة من أصحاب لغة ما إلى مناطق تخص شعوبا لغتهم مختلفة عن لغة المهاجرين قد تخلق بعض مشكلات تؤثر في هوية اللغة الاجتماعية للمتحدثين الأصليين، وتوضع قيود لاستخدامهم لغاتهم في مواقف معينة.[٤]

وعلى الرغم من أن الحدود الإقليمية كانت تخط على أساس القوميات أو اللغات؛إلا أنه كثيرا ما حدث جمع أصحاب لغتين مختلفتين -أوأكثر- ضمن منظومة إدارية أو إقليمية واحدة، ممايجعل لغةكل منهما تحتك ببعضها. يقول السعران: "وقد لوحظ أنه حيث تكون الحكومة مركزية إلى حد كبير تنتشر اللغة العامة، وذلك شأن الإمبراطورية الرومانية القديمة بلغتها اللاتينية الرسمية".[٥] وكثيرا ما يحدث صراع بين تلك الجماعات حول اختيار اللغة المعمول بها في الشؤون الإدارية. وربّما تحدث مشكلات جرّاء ذلك بين أصحاب اللغات المحتكة –لاسيما عند إعادة ترسيم الحدود في بعض المناطق- فقد "توضع قيود لاستخدامهم للغاتهم الأصلية في أداء بعض الوظائف اللغوية".[٦]

[١] تضرب سارا ثوماسون أمثلة عديدة عن الانتقال والهجرات الحاصلة في الغرب للرجوع إليها ينظر:
Sarah G. Thomason, **Language Contact; an introduction**.P17-p20.

[٢] وافي، **اللغة والمجتمع**. ص٩٠.

[٣] فندريس، **اللغة**. ص٣٦٤.

[٤] ينظر: عبد السلام، **مقدمة في علم اللغة التطبيقي**. ص١١٩.

[٥] السعران، **اللغة والمجتمع**. ص١٧٤.

[٦] نفسه. ص١١٩.

٤. العامل الاقتصادي:

إن للعوامل الاقتصادية دورا بارزا في احتكاك اللغات ببعضها، فتوثيق العلاقات التجارية بين شعبين يجعل من لغتيهما المختلفتين تتداخلان، فغالبا ما تستعيران الأسماء الأصلية للمنتوجات المتبادلة بينهما، وغالبا ما يحاول أفراد كل من الشعبين استخداما يسيرا للغة الطرف المقابل، ولا يخفى أن مثل هذه العلاقات تتطلب الأخذ والرد والزيارات المتتالية بين أفراد الشعبين، الأمر الذي جعل بعضهم يذهبون إلى ملازمة الاحتكاك اللغوي للتجارة بين أفراد مختلفي اللغة، فيقول فلوريان : "...وحيث توجد تجارة يوجد احتكاك لغوي، والاقتراض واسع النطاق للمواد المعجمية بغرض التكيف اللغوي هو نتيجة من نتائج هذا الاحتكاك".[١] ومعلوم أن "كثرة الاحتكاك التجاري بين أفراد الشعبين ينقل إلى لغة كل منهما آثارا من اللغة الأخرى"،[٢] حتى إذا كانتا تستويان في القوة أو إذا كانت بنيتة اللغتين مختلفة تماما؛ فالمصلحة العملية هي التي تحكم بهذا الاحتكاك سواء تطور الأمر إلى غلبة إحدى اللغتين على الأخرى، أم بقيتا على حالهما طول الاحتكاك الحاصل بين أبناء اللغتين.[٣]

ومن العوامل الاقتصادية ما يتصل بالحروب (العوامل العسكرية)، وتبرز مؤثرات هذا العامل في ثلاثة مجالات: اشتباك شعبين –أو أكثر- في حرب طويلة الأمد، سواء كان الشعبان طرفين في الحرب أو كانا في طرف واحد ضد شعب آخر، فإن " طول الاحتكاك بين الشعوب المتحاربة ينقل إلى لغة كل شعب منها آثارا من لغات الشعوب الأخرى، سواء في ذلك لغات الحلفاء ولغات الأعداء"٤؛ والمجال الثاني يتمثل في حالات الاستعمار أو الغزو أو فتح البلدان، فغالبا ما يحدث الاحتكاك اللغوي بين لغة المستعمِر ولغة البلدان المستعمَرة، وقد يكون هذا الاحتكاك

---

[١] كولماسد، فلوريان، **اللغة والاقتصاد**، ، ترجمة: د. أحمد عياض، مراجعة: عبد السلام رضوان (الكويت: سلسلة عالم المعرفة-التسلسل ٢٦٣، ٢٠٠٠م)، ص٣٢٥. ويضرب في كتابه هذا مثالا عمليا راقيا حول اقتراض اليابانيين من اللغة الهولندية في "ديشما" نتيجة العلاقات التجارية ووجود شركة هولندية في ذلك المكان. للرجوع إليه ينظر: المصدر نفسه. ص٣٢٠ – ص٣٢٥.

[٢] وافي. **اللغة والمجتمع**. ص١٠٢.

[٣] ينظر: فندريس، **اللغة**. ص٣٤٩-ص٣٥٠، وينظر كذلك: عبد التواب، **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث**. ص١٧١-ص١٧٢.

[٤] وافي، **اللغة والمجتمع**. ص١٠١.

تلقائيا أو يكون مفروضا من قبل المستعمِرين بقصد السيطرة١؛ وأما المجال الآخر، فهو الاحتكاك اللغوي الحاصل جرّاء احتكاك الجنود مختلفي اللغة ببعضهم في الخدمة العسكرية الإلزامية لدى بعض الدول.فالخدمة العسكرية تتيح الاتصال بين أشخاص من أقاليم ذوي لهجات أو لغات مختلفة.٢

٥. العامل النفسي:

هنالك الكثير من العوامل النفسية والعاطفية التي تؤثر على حدوث احتكاكات لغوية لدى بعضهم. فمنها عاطفي كأن يشعر الفرد بانتمائه من ناحية ما إلى جماعة مختلفة اللغة أو يكون درجة انتمائه لمجموعته ضعيفة فيؤْثِر لغة أخرى على لغته،[٣] أو أن يعطي الفرد للغة ما هيبةً أقوى وأكبر من الهيبة التي يتصورها للغته. ومن قَبيل العوامل النفسية الافتخار وحب الظهور لدى البعض؛ إذ يعمد البعض إلى استعارات لا مبرر لها سوى الرغبة في الافتخار وحب الظهور كما يصفها لنا إبراهيم أنيس.

ومن قبيل هذه العوامل كذلك الاستعارات التي تأتي "نتيجة إعجاب أمة بأخرى والميل إلى تقليدها في معظم مظاهرها الاجتماعية ومنها ألفاظ اللغة".[٤] ومن العوامل النفسية أيضا شعور الفرد بالانهزامية بسبب نظرته العالية للغة ما أو ثقافة ما مقابل نظرته الدونية للغته وثقافته " فتظهر بوادر تقمص الشخصية الأجنبية (لغة وسلوكا ومظهرا) فيضمن كلامه كلمات من اللغة الأجنبية على سبيل التعالي ولفت الأنظار"[٥] في ظروف لا تتطلب منه هذا التقمص أصلا. وقد يكون طبيعة عمل الفرد يؤثر على سلوكه، فمن الأسباب الشخصيةالتي تؤدي إلى الاحتكاك لدى طائفة خاصة في المجتمع وهم المترجمون هو"الميل إلى الألفاظ الأجنبية المستحدثة، والنزوع إلى الاقتراض

---

[١] ينظر: نهر. هادي، **علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، ط١، (بغداد: جامعة المستنصرية، ١٩٨٨م). ص١٣٠.

[٢] جعل السعران الخدمة العسكرية مع جملة من الأمور المستجدة عوامل في التوحد اللغوي، ولكن هذا العامل يساعد أيضا في إحداث الاحتكاك اللغوي إذا ما كانت لغات الجنود المحتكين ببعضهم مختلفة. ينظر: السعران، محمود، **اللغة والمجتمع؛ رأي ومنهج**، ط، (مصر-الاسكندرية: دار المعارف، ١٩٦٣م)، ص١٧٥.

[٣] يجعل هدسون انتماء الفرد إلى المجموعة ودرجة انتمائه مؤثرين من أصل ثلاثة مؤثرات على المتغيرات اللغوية بصورة عامة. ينظر: هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، ص٢٦٠-٢٨١.

[٤] أنيس، إبراهيم ، **من أسرار اللغة**، ط٦، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨م). ص١٢٢.

[٥] الدبيان، **الصراع اللغوي**. ص١٤.

والنسخ (Calque) وإلى الاستشهاد بلغات أجنبية، والابقاء على الكلمات وطرائق التعبير غير المترجمة في النص".[1]

ويرتبط بعوامل التأثير سلبا وإيجابا على احتكاك اللغاتأمور منها مدى اندماج المجموعات مختلفة اللغة فيما بينها، ومنها درجة القرابة اللغوية بين اللغتين، ومنها عدد الأفراد المحتكين ببعضهم،[2] ومنها كذلك اختلاط الطلاب مختلفي اللغة في المدارس والمعاهد والجامعات، وغيرها من العوامل. ولكن من أهمها العولمة والإعلام. فأما العولمة، فتساعد كثيرا على إحداث "الاحتكاك بشتى صوره من خلال وسائله المتعدّدة القائمة على التقنية الحديثة؛ لذا يعدّ من العوامل التي تشكل خطورة كبيرة في قضية التأثّر والتأثير بين شعوب هذا العصر؛ لأنه يحمل في طياته العوامل الخارجية التي تختصر المسافات الزمانية والمكانية".[3] وأما الإعلام بهيئته المسموعة والمرئية والمقروؤة كاذاعات الراديو والقنوات التلفزيونية والسينما والصحافة، فإن لها دورا لا يقل عن العوامل السابقة في الاحتكاك بين اللغات؛ كونها تعدّ من أكبر وسائل نشر اللغات في عصرنا هذا.

ثانيا:عوامل تأثير اللغة العربية في اللغة الكُردية

في القسم السابق من هذا البحثتم الحديث عما ذكره العلماء واللغويون عن العوامل التي تؤدي إلى احتكاك اللغات ببعضها، وفي هذا الموضع يجري الحديث عن العوامل التي أدت إلى تأثير العربية في الكُردية استنادا على تلك العوامل المذكورة آنفا، ونحن في هذا ننتقل من العام إلى الخاصعلى النحو الآتي:

١. العامل السياسي والاجتماعي:

مرت العلاقة بين الأمتين العربية والكُردية بأطوار مختلفة، ويلاحظ أن التوجهات السياسية بين العرب والكُرد كانت متقاربة جدا قديما، باستثناء العقود الستة الأخيرة التي شهدت نفورا سياسيا بيّنا فيما بينهما، ولاسيما في العراق وسوريا. وأثر هذا التوتر للعلاقات السياسية في تأثير العربية في الكُردية كان ذا حدين؛ فسياسة التعريب جعلت من الكُرد في سوريا وفي العراق وتحديدا من كركوك وديالى الذين نفوا إلى جنوب ووسط العراق منعزلين عن الكُردية، فاستخدموا

---

[1] مونان، جورج، **القضايا النظرية للترجمة**، (باريس: دار غاليمار، ١٩٦٣م). ص٤. نقلا عن: پوتون، شارل، **اللسانيات التطبيقية**، ترجمة:. قاسم المقداد؛ محمد رياض المصري (دمشق: دار الوسيم، د.ت). ص٥٧.

[2] ينظر: وافي، **اللغة والمجتمع**، ص٨٤.

[3] الدبيان، **الصراع اللغوي** ص٦.

العربية أكثر ودخلت في لغتهم الكُردية الكثير من الألفاظ.[1] والأمر نفسه حصل للكُرد في المناطق التي ظلت تحت الحكم العراقي بعد حصول الكُرد على الحكم الذاتي في ١٩٩١م. وأما مناطق الحكم الذاتي فقلّ التأثير يوما بعد يوم بحكم التوجه السياسي المضاد للتقارب بين الحكومتين الكُردية والعراقية. ومما لاحظته الباحثة (ڤەژين) من تأثير السياسة في اللغة الكُردية هو جلب الإسلام السياسي لبعض من المصطلحات السياسية العربية إلى لغة الإعلام[2]. وأما الجهات السياسية العلمانية، فقد حاولت جاهدة جلب مصطلحات غربية لتحل محل المصطلحات العربية في اللغة الكُردية.

كان للعامل الاجتماعيالأثر الفعال قديما؛إذ سجلت كتب التاريخ هجرات القبائل العربية إلى الديار الكُردية، وهجرات عكسية للقبائل الكُردية إلى المدن الكبيرة وشبه الجزيرة العربية. وأما بعد انهيار الدولة العثمانية، فقدْ فَقَدَ معظم الكُرد الاتصال بالعرب. ففي كل من إيران وتركيا والاتحاد السوفيتي فقدوا الاتصال بهم،وإن بقيت جالية من العرب في تلك الدول المذكورة، فإن التواصل على الأغلب الأعم سيكون بلغة الدولة التي يسكنونها؛ كونهما يعرفان لغة الدولة. ففي هذه الحالة سيلجأون إلى استخدام "اللغة المشتركة الناقلة".ولم يبق سوى الكُرد في العراق وسوريا على تواصل بالعرب، إلّا أن التواصل في الدولتين الأخيرتين كان على أوجه؛ لذا تتجلى مظاهر تأثير العربية في اللغة الكُردية في المنطقتين في المستويات اللغوية كافة. مع فارق أن هذا التأثير قد ضعف في اللغة الكُردية في العراق من عام ١٩٩١م إلى عام ٢٠٠٣م لأن وجود العرب في المناطق الكُردية صار محدودا جدا.جدير بالذكر أن هذا التواصل أدى إلى ظهور حالة "تحويل الشيفرة (Code Shifting) لدى المتحدث الكُردي كثيرا؛ إذ إنه عادة ما يقوم بخلط تراكيب عربية بلغته، وقت التحدث سواء شعر بذلك أم لم يشعر.

ولما كان التجاور بين الشعوب واقتراب بعضهم بعضا يتيح فرص الاحتكاك، كان للعامل الجغرافي أثره في تأثير العربية في الكُردية، ولاسيما في مناطق التماس بين الشعبين؛ لذا يلاحظ أن أثر العربية أجل وأظهر في عامية الكُرد الذين يعيشون في جنوب كُردستان العراق والمناطق الكُردية

---

[1] ينظر: ڤەژين جەمال تەوفيق، **هاتنا پەيڤێن بيانی بۆ ناڤ زمانێ كوردی ل هەرێما كوردستانێ-عێراق (١٩٩١ز-٢٠١٠ز)[الكلمات الدخيلة في اللغة الكُردية في إقليم كوردستان-العراق (١٩٩١م-٢٠١٠م)]**، (رسالة ماجستير في اللغويات، قسم اللغة الكوردية، كلية الآداب، جامعة دهوك، ٢٠١١م). ص٣٤.

[2] ينظر: ڤەژينجەمالتەوفيق،**هاتنا پەيڤێن بيانيبۆ ناڤ زمانێ كوردی ل هەرێما كوردستانێ-عێراق (١٩٩١ز-٢٠١٠ز)** [الكلماتالدخيلةفياللغةالكُرديةفيإقليمكُردستان-العراق (١٩٩١م-٢٠١٠م)]. ص٣٤،٣٨، ٦٣.

في سوريا؛ لكون مناطقهم متماسة مع المناطق العربية، وهنالك الكثير من المدن والقرى التي يعيش فيها كلا الشعبين، فأدى هذا الأمر إلى امتزاج لغتيهما ببعضهما بحيث يصعب الحكم فيما إذا كان المتحدث عربيا يتكلم بالكُردية أم كُرديا يتكلم بالعربية.

٢. **العامل الديني والثقافي:**

إن أبرز عامل في تأثير اللغة العربية على لغات الشعوب المسلمة عامة واللغة الكُردية خاصة كان العامل الديني. فالحضارة الإسلامية قامت على القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وما يتبعه من علوم. وأول ما بدأت هذه الحضارة كانت لإيجاد وسيلة لحفظ لغة القرآن وفهمها على وجه حسن. وتوسعت شيئا فشيئا إلى أن وصلت إلى ذروتها. فإن من حسن إسلام المرء تعلم لغة الإسلام التي هي العربية، فاتصلت الثقافة العربية بالاسلام.[١] والقرآن كلام معجز في بلاغته تحدى به فصحاء العرب في الإتيان بمثله أو بسورة واحدة ولم يقدروا على ذلك. فما كان للمسلمين أن يترجموها إلى لغة غير العربية فيتوارى عنه هذا الإعجاز. وكان الرأي الراجح لدى العلماء عدم تشجيع ترجمته، وهو الموقف نفسه الذي دعا إليه الجاحظ بكلمات مباشرة صريحة. فشرع الكُرد يتعلمون لغة القرآن ويتدبرونه بها لا بلغتهم، فشاع التعليم بين الكُرد بفضل الإسلام، وبنيت المساجد والمدارس الدينية –التي لا تزال قائمة في كُردستان على النهج نفسه- في كُردستان وبرز من بين الكُرد علماء وفقهاء كثر كان لهم الدور الفعال في نشر اللغة العربية بين الكُرد.

يقول نوزاد حسن أحمد في هذا الصدد: "وانتشرت بذلك اللغة العربية بين أبناء الشعب الكُردي بفضل ما بذله العلماء من جهود لتقريب اللغة العربية إلى أذهان الدارسين عن طريق التدريس والتأليف".[٢]

بعد ظهور الإسلام أصبحت العربية لغة للثقافة الإسلامية، وهبّ المسلمون من جميع الأعراق والقوميات يتدارسون هذه اللغة ويؤلفون فيها على مر العصور، فكانوا يجدون في اللغة العربية ما يجده العربي نفسه في أحقيته لها. يصف أحمد أمين حال العربية في العصر العباسي

---

[١] أمين، أحمد، **ضحى الإسلام: نشأة العلوم في العصر العباسي الأول**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة، ١٩٩٨م). ج١/ص٣٢٨.

[٢] أحمد، نوزاد حسن، **اللغة الكُردية في رحاب الثقافة الإسلامية**، ط١، (بيروت: الدار العربية للموسوعات، ٢٠١٠م)، ص١٩.

ويقول بأنها "لم تعد ملكا للعرب وحدهم؛ بل كانت ملكا للعالم الإسلامي جميعه".[1] لذلك أثرت العربية في لغة جميع الأقوام المسلمة ولاسيما في لغتهم الكتابية. واللغة الكُردية كسائر لغات الشعوب المسلمة زاخرة بكثير من الألفاظ العربية في كتاباتها ومحادثاتها بحيث يجد الكاتب الكُردي أو المتحدث الكُردي صعوبة بالغة في كتابة صُفيحات أو التحدث لدقائق من غير استعمال مجموعة من الألفاظ العربية في كتابته أو حديثه. وكل ذلك راجع إلى أن اللغة العربية كانت لغة الثقافة لقرون. وقد استقرأ نوزاد حسن أحمد عوامل ازدهار الثقافة العربية الإسلامية في الديار الكُردية -قديما- فوجدها كثيرة ممثلة في: المساجد الدينية، والمدارس التعليمية، والرحلة في طلب العلم من كُردستان وإليها، وعوامل أخرى متمثلة بمراكز دينية واجتماعية وثقافية للمتصوفة كالربط والزوايا والخانقاهات والتكايا، وبمكتبات عامرة في أنحاء الديار الكُردية.[2] وأما في العصر الحديث فثقافة الكُردي متأثرة بثقافة الدولة التي يعيش فيها، فضلا عن الثقافات الغربية، وأصبحت الثقافة العربية لدى أغلب الكُرد لا تتعدى جزءا يسيرا من الثقافة الإسلامية الموروثة، إلا في كُردستان سوريا وإقليم كُردستان العراق؛ إذ إن المنطقتين ظلّتا ضمن دولتين عربيتين، فكانت لغة التعليم والتثقيف هي العربية إلى وقتنا الراهن في سوريا، وإلى سنة ١٩٩١م في كُردستان العراق، حينما حصل الكُرد في العراق على الحكم الذاتي بعد الانتفاضة.[3]

فرضت اللغة العربية نفسها على لغات الشعوب المسلمة وغير المسلمة عندما كانت الحضارة الإسلامية تمثل ذروة العلم في العصور الوسطى. وكانت هي لغة التعليم والتعلم الأولى في الديار الإسلامية. فوضع اللغة العربية آنذاك يتقرب إلى الذهن بتمثيلها بوضع اللغة الانگليزية في أمريكا في عصرنا الحاضر؛ فالشعب الأمريكي متألف من أعراق عدة، ولكن لغة التعليم موحدة، ولا يفكر الأمريكي ذو الأصل الاسباني أو الهندي أو غيره في التعلم بلغة غير اللغة الانگليزية. ولذلك كان التأليف في تلك القرون باللغة العربية وحدها، فظهر من بين الكُرد علماء كثر ألفوا بالعربية. يقول نوزاد حسن مقتبسا من المؤرخين شرفخان البدليسي وياقوت الحموي: "وبرز بين الكُرد رجال من أهل العلم والمعرفة، لهم العناية التامة بتحصيل العلوم العقلية ودراسة الفنون النقلية، وبالأخص الحديث والفقه والصرف والنحو والكلام والمنطق والبلاغة بل سائر فروع هذه العلوم

---

[1] أمين، **ضحى الإسلام**. ج١/ص١٩٣.

[2] ينظر: أحمد، **اللغة الكُردية في رحاب الثقافة الإسلامية**، ص٣٥-ص٥٠.

[3] ينظر: ڤەژین جەمال تەوفیق، **هاتنا پەیڤێن بیانی بۆ ناڤ زمانێ کوردی**[الكلمات الدخيلة في اللغة الكردية في إقليم كوردستان-العراق (١٩٩١م-٢٠١٠م)]، ص٣٠.

المتداولة".[١] ويصف المؤسسات التعليمية في تلك العصور بقوله[٢]: "ولم تكن هذه المؤسسات التعليمية والثقافية بأقل أهمية مما كانت عليها في بغداد من حيث أداء دورها الفاعل في الازدهار الفكري..." وهذا ما جعل أثر العربية في اللغة الكُردية أسمى ما يكون في الدواوين الشعرية والكتب المؤلفة باللغة الكُردية قديما. وأما حديثا، فقد فرضت العولمة على العالم اللغة الانكليزية، وتنافست الجامعات في التدريس بها، وأصبحت إجادتها شرطا من شروط اكمال الدراسات العليا في أغلب العالم، وسهلت التكنولوجيا في إيصالها إلى كافة الأماكن، فحلت الانكليزية محل العربية بوصفها لغة للعلم ليس في دول الشعوب المسلمة غير العربية فحسب، بل في الدول العربية نفسها. وقلّل هذا الأمر من أثر العربية في الكُردية؛ إذ نجد كثيرا من المصطلحات الانكليزية حلت محل مصطلحات عربية لدى الكُرد.[٣]

٣. عامل الهجرة:

يعد هذا العاملثاني أكبر مؤثر في تأثير اللغة العربية في الكُردية؛ إذ يأتي بعد العامل الديني مباشرة. وقد عمل هذا العامل على زيادة تأثير العربية في الكُردية تارة، كما عمل على التقليل من تأثيرها على الكُردية تارات أخرى. فمنذ الفتح الإسلامي للبلاد الكُردية أصبحت مرتبطة بمركز الخلافة الإسلامية أينما كانت وإن شهدت بعض المناطق في عصور مبكرة ظهور إمارات مستقلة عن الخلافة الإسلامية،[٤] فلقد كانت النظم الإدارية ومسالك التعليم وما شابه لا تختلف عما كانت عليه سابقا.

---

[١] أحمد، **اللغة الكُردية في رحاب الثقافة الإسلامية**. ص١٩.

[٢] المصدر نفسه. ص٢٩.

[٣] ينظر: ڤەژین جەمال تەوفیق، **هاتنا پەیڤێن بیانی بۆ ناڤ زمانێ کوردی**[الكلمات الدخيلة في اللغة الكردية في إقليم كوردستان-العراق (١٩٩١م-٢٠١٠م)]، ص٥٥. وقد قامت الباحثة بسرد مجموعة من الكلمات الغربية التي استبدلت بالكلمات العربية الموجودة على ألسن الناس والمتداولة في الخطابات الرسمية في مجال الإعلام والرياضة والسياسة وغيرها من المجالات. ينظر الصفحات ٧٨-٧٩.

[٤] نحو الإمارة الحسنوية والإمارة المروانية، وغيرها من الإمارات. ينظر: إسماعيل، فرست مرعي، **الإمارات الإسلامية في بلاد الكُرد في العصر العباسي الثاني؛ دراسة سياسية حضارية**. موقع المركز الوطني [اليمني] للمعلومات. تاريخ التصفح: ٢٠١٥/٠٢/١١م.

http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=4387

فلغة الدولة كانت اللغة العربية، وكانت المدارس والجوامع فيها تدرّس باللغة العربية، فأصبحت العربية جزءا أساسيا من حياتهم. ولكن بعد ترسيم الحدود بعد الحرب العالمية الأولى وحل الدولة العثمانية أصبح تأثير العربية في الكُردية في معظم مناطقها يتضاءل كثيرا؛ إذ لم يبق في الأجزاء المحسوبة على تركيا وإيران الآن أي تأثير جديد يذكر، فلم يبق سوى بعض الكلمات التي استعارتها قديما على ألسنة بعض الناس، وبقيت لديهم كذلك ألفاظ يشترك فيها الأقوام المسلمة الذين يتعايشون معهم في الدولة الواحدة.

فالكُردي في تركيا -مثلا- يستخدم الألفاظ العربية المقترضة من قبل التركية غالبا، وقد تكون دلالات هذه الألفاظ محورة تماما عن دلالاتها في العربية. والكُردي في إيران يقوم بالشيء نفسه. وأما في سوريا، فتوشك لغة الكُردي أن تعدّ خليطا من العربية والكُردية وقد تكون الألفاظ العربية المنطوقة من قبله أحيانا أكثر من الألفاظ الكُردية، وهذا عائد إلى العوامل الإدارية والإقليمية. فلما كانت الإدارة باللغة العربية والمخاطبات الرسمية ولغة الدولة هي العربية وحدها، كان لزاما على شعب تلك الدولة معرفة هذه اللغة والتعامل معها في كل ما يخص بالرسميات. وأما في العراق، فكان الوضع أشبه ما يكون في سوريا؛ إلا أن تأثير العربية قلّ على الكُردية بعد الإنتفاضة ١٩٩١م، فقد تشكلت إدارة وحكومة وبرلمان خاص بالإقليم،وقرر هذا البرلمان عدّ اللغة الكُردية اللغة الرسمية الأولى للإقليم، وهذا ما دفع بالمختصين أن يتتبعوا المفردات العربية في المخاطبات الإدارية ويجدوا لها بدائل كُردية للتعامل بها،[1]

ولعامل الهجرة دور بارز في تأثير العربية في الكُردية قديما وحديثا. فقد سبق ذكر هجرات القبائل العربية إلى الديار الكُردية والهجرات العكسية للكُرد إلى شبه جزيرة العرب قديما. وأما حديثا، فقد هاجر إلى إقليم كُردستان العراق عدد كبير من الأسر العربية من بغداد ومناطق أخرى كالموصل وغيرها بعد ٢٠٠٣م لأسباب عدة أهمها الظروف الأمنية السيئة في العراق عامة عدا الإقليم. وجدير بالذكر أن أغلب المهاجرين كانوا من الطبقة العليا والمثقفة من أساتذة وتجار وأصحاب مشاريع ضخمة، وهذا ما جعل تأثيرهم على الإقليم أظهر، فقد ساعدت هذه الهجرة الأخيرة على تعلم الكثير من الكُرد اللغة العربية المحكية، وجرت على ألسنتهم الكثير من التعابير والتراكيب باللهجة العامية العراقية.

[1] قامت الباحثة (ڤەژين) في رسالتها بسرد مجموعة من المفردات العربية التي استبدلت بها مفردات أخرى كُردية وغربية في المخاطبات الرسمية والحكومية.

٤. العامل الاقتصادي:

لم يكن للعوامل الاقتصادية شأن كبير في تأثير العربية على الكُردية قديما مقارنة بالعوامل الأخرى. إلا أن هذا العامل كان له أثره في العقدين الأخيرين من القرن المنصرم في العراق، فبعد إحراق القرى الكُردية في الثمانينيات وعدم دعم الحكومة العراقية للزراعة في المناطق الكُردية، اضطر الشبان الكُرد التوجه إلى المناطق العربية والعمل هنالك، وبعد رجوعهم إلى أراضيهم لوحظ أنّ كثيرا من الكلمات العربية كانت تدور على ألسنتهم.[١] ومما يتصل بالعامل الاقتصادي العامل العسكري، فقد سجلت كتب التاريخ أن تصنيف جيوش الخلافة الإسلامية كان على أسس مختلفة أكثرها شيوعا الأساس القومي أو القبائلي، والأساس الجغرافي أو الإداري. ولا شك أن خروج الجنود الكُرد للمغازي مع الأقوام العربية قد أثر في لغتهم كثيرا، ولاسيما أن اللغة العربية كانت تعدّ لغة التواصل بين الأقوام المسلمة على اختلاف أعراقهم ولغاتهم. وأما حديثا، فيلاحظ في إقليم كُردستان العراق أن الذين اشتركوا في العسكرية للحكومة العراقية سابقا يتكلمون بالعربية العامية حتى وإن كانوا أميين.

وقد شهدت كُردستان العراق حملات عسكرية واسعة النطاق على مدى عقدين من الزمن في أواخر القرن الماضي، وكان معظم جنود الحكومة العراقية المشاركين في تلك الحملات العسكرية من العرب، فكان لهذه الحملات دورها في تأثير العربية على الكُردية في إقليم كُردستان العراق. ومما يلاحظ من تأثير هذه الحملات أن أسماء الأسلحة والرتبِ العسكرية تغلب عليها الكلمات العربية على ألسنة العامة إلى يومنا هذا، على الرغم من تخصيص كلمات كُردية للرتب العسكرية والآلات الحربية بعد تشكيل وزارة البيشمركة في حكومة إقليم كُردستان.

٥. العامل النفسي:

إن للعقل الجمعي والصفات الشخصية والنفسية العامة في المجتمع أثرا فعالا في مثل هذه القضايا المتعلقة بالتأثير المتبادل بين اللغات. وعند النظر إلى تاريخ تأثر اللغة الكُردية باللغة العربية نجد أن الحس الديني لدى أغلب الكُرد كان أقوى من الحس القومي، ما جعل من الكُرد يتمسكون باللغة العربية أكثر مما يتمسكون بلغتهم الكُردية.[٢] وهذه العاطفة ساهمت في إدخال الكثير من

---

[١] ينظر: ڤەژین جەمال تەوفیق، **هاتنا پەیڤێن بیانی بۆ ناڤ زمانێ کوردی ل هەرێما کوردستانێ-عێراق (١٩٩١ز-٢٠١٠ز)**[الكلمات الدخيلة في اللغة الكردية في إقليم كوردستان-العراق (١٩٩١م-٢٠١٠م)]. ص٣٤.

[٢] ينظر: ڤەژین جەمال تەوفیق، **هاتنا پەیڤێن بیانی بۆ ناڤ زمانێ کوردی ل هەرێما کوردستانێ-عێراق (١٩٩١ز-٢٠١٠ز)** [الكلمات الدخيلة في اللغة الكردية في إقليم كوردستان-العراق (١٩٩١م-٢٠١٠م)]، ص٣٣.

المفردات والتراكيب العربية إلى اللغة الكُردية. ومن جهة أخرى، فإن السياسات القمعية لدى حكومتي العراق وسوريا مؤخرا أعطت صورة مشوهة للغة الكُردية في الدولتين، فكان يُنظر إلى تلك اللغة نظرة دونية، وقد أثرت هذه السياسات في نفسية بعض الكُرد أحيانا فكان يلتجئ إلى استخدام مفردات وتراكيب عربية حتى يملأ الفراغ الناتج من النقص الذي كان يشعر به. والشيء نفسه حصل مع لغة الكتابة، فالكاتب كان يتفادى الكتابة بلغته الكُردية وكان يشعر باعتزاز أمام غيره عندما كان يكتب بالعربية، وهذا ما أدى إلى عبور المئات من المفردات العربية إلى اللغة الكُردية.[1]

هناك عوامل أخرى ساعدت بشكل منفرد أو مساهمة مع عوامل مذكورة سابقا على تأثير العربية في الكُردية. ومن أبرز هذه العوامل هو الإعلام والعولمة. فأما الإعلام، فقد أثر سلبا وإيجابا في العقود المنصرمة على المناطق الكُردية التابعة للعراق وسوريا. ففي الثمانينيات والتسعينيات من القرن المنصرم كان للتلفاز والإذاعات والصحف العربية دور مميّز في تأثير اللغة العربية في اللغة الكُردية. ولما كانت الدراما المصرية ذات تأثير كبير على سائر الوطن العربي، كانت القنوات التلفزيونية تبث يوميا فيلما من الأفلام المصرية، لذلك يلاحظ على الجيل الذي عاصر تلك الفترة من الكُرد إلمامه باللهجة المصرية، وتمكن بعضهم من التكلم بها. ولكن بعد أن زاد شأو الإعلام الكُردي في إقليم كُردستان تربى الجيل الجديد بعيدا –شيئا ما- عن مؤثرات الإعلام العربي فقللّ ذلك الأمر من أثر العربية في لغتهم الكُردية؛ إلا أن هذا الأمر لم يدم طويلا، فالتكنولوجيا الحديثة قرّبت المسافات أكثر ووفّرت وسائل متعددة لنشر المعلومات وبأقل جهد، فالستلايت والإنترنيت والوسائل التكنولوجية الحديثة أدخلت الإعلام العربي فضلا عن الإعلام الغربي إلى البيت الكُردي ثانية.

إن كل عامل من العوامل المذكورة آنفا سيخرج البحث فيه بنتائج مثمرة ومتنوعة إذا ما تم البحث فيه موسعا. ولكن لم يجد هذا الحقل المثمر من يلتفت إليه، ويبحث فيه بجدية.

ثالثا: عوامل تأثير الكُردية في العربية:

١. العامل السياسي والاجتماعي:

[1] المصدر نفسه. ص٣١.

يعد العامل الاجتماعي من أكثر العوامل تأثيرا؛ لانتشار جاليات كثيرة من الكُرد في أراض عربية، إذ مازال بعض هذه الجاليات محتفظة بلغتها في أراض متفرقة من الوطن العربي على الرغم من أن معظمهم قد استعربوا وتمازجوا بالعرب وصاروا عربا، وأن أغلبهم لا ينكرون أصلهم الكُردي. فضلا عن وجود جاليات عربية في الأراضي الكُردية على مر العصور الإسلامية، ووجود العربكان أكثر في كُردستان سوريا؛ إذ إنه صار من الصعب جدا تمييز المناطق التي يسكنها الكُرد من المناطق العربية. وكان الأمر في العراق شبيها بسوريا حتى انتفاضة عام ١٩٩١م. ولكن الاحتكاك المادي بدأ يقل حتى انعدم تقريبا قبيل ٢٠٠٣م، إلا أنه بدأ يبدو ثانية حتى وقتنا الراهن؛ نتيجة لانفتاح إقليم كُردستان العراق للكثير من الأسر العربية، وبدهي أن يتم التواصل بين هاتين القوميتين، علما أن الاحتكاك اللغوي نتيجة لازمة للاحتكاك المادي كما يؤكده علماء اللغة.[1]

كان للعامل السياسي دور سلبي، في مجمله، فقد سعت السلطات في العراق وسوريا إلى طمس الهوية الكُردية في الدولتين، وشهدت المناطق حملات كثيرة مسلحة وغير مسلحة لغرض تحقيق هذا الأمر. وبعد اتفاقية آذار عام ١٩٧٠م في العراق -ولفترة وجيزة- قررت السلطات توفير درس اختياري للغة الكُردية تشمل كافة المدارس العراقية من شمالها إلى جنوبها؛ إلا أن عدم الرغبة الصادقة، وقلة الكادر التدريسي حالت دون تطبيق القرار.

إن مجاورة الشعبين على طول الحدود الشرقي للعراق من جهة إيران ووجود أكثر من خمسة ملايين من الكُرد في العراق، وأكثر من مليونفي سوريا كان سببا قويا في تأثر لغة العرب الساكنين في العراق وسوريا باللغة الكُردية، لما يزيد التجاور الجغرافي فرصة الاحتكاك المادي، والاحتكاك اللغوي بالتالي.

٢. العامل الثقافي:

لا يخفى أن لكل من القوميتين: العربية والكُردية بعض الخصائص والصفات المتباينة، فثقافتهم نتيجة لذلك تكون متباينة، وإن جمعت بينهما الثقافة الإسلامية التي قرّبت بين عادات الأمم المسلمة كثيرا. ولكن هذه الثقافة الإسلامية لم تعمل على محو ثقافات الشعوب المسلمة بأكملها. ويلاحظ مما في الألفاظ الكُردية في لغة عوام أهل الموصل والتي ذكرها داود الجلبي تأثرا

[1] ينظر مثلا: وافي، **اللغة والمجتمع**، ص٢٥، ٩٨.

ثقافيا، فمعظم الألفاظ التي اختارها الجلبي كانت من الحكم والأمثال، بالإضافة إلى أسماء ذوات أو ما يتعلق بالثقافة الكُردية من أسماء الألبسة أو الأدوات أو ما شابه[١].

٣. عامل الهجرة:

يعدّ هذا العامل ثاني أقوى العوامل في تأثر اللغة العربية باللغة الكُردية، ويأتي بعد العوامل الاجتماعية التواصلية؛ لأن الهجرة من كلا الطرفين إلى ديار بعضهما بدأت منذ الفتح الإسلامي للبلاد الكُردية. فالقبائل العربية بدأت بهجراتها في العصر الإسلامي الأول، والجاليات الكُردية سكنت في شبه الجزيرة العربية والعراق والشام منذ ذلك الوقت، وهذا العامل بدأ يظهر بقوة في وقتنا الراهن في العراق سلبا وإيجابا؛ فقد شهد العراق هجرات كُردية من المحافظات العربية لسوء الأوضاع الأمنية واستهدافهم في بعض المحافظات ولاسيما في الموصل وبغداد، فأدى إلى هجرة الكُرد الذين يعيشون في تلك المناطق العربية متوجهين إلى الإقليم. كما أن هجرات أخرى للعوائل العربية بدأت متجهة نحو الإقليم بعد ٢٠٠٣م، فبدأت تقيم في المناطق الكُردية بشمال العراق، فأدت إلى تأثر لغتهم بالكُردية.

إن المناطق الكُردية قُسمت على دول عديدة بعد اتفاقية سايكس بيكو، ودولتان عربيتان كانتا من بين هذه الدول، وهما: العراق، وسوريا. وعلى الرغم من أن العامل الإداري صب لمصلحة اللغة العربية في الدولتين، وأن اللغة العربية كانت اللغة الرسمية للدولتين؛ إلا أن ذلك لم يمنع دخول ألفاظ غير قليلة من اللغة الكُردية إلى اللغة العربية المحكية للعرب الساكنين في الدولتين.

٤. العامل الاقتصادي:

برز تأثير العامل الاقتصادي في العراق بعد انتفاضة ١٩٩١م ، ولاسيما في المناطق التي يتجاور فيها الشعبان، لقد أصبحت الأوضاع الاقتصادية للكُرد في إقليم كُردستان العراق بُعيد عام ١٩٩١م إلى ما بعد ٢٠٠٣م أحسن من أوضاع العراقيين بصورة عامة. وأصبح الدينار السويسري المتداول في الإقليم أكثر قيمة من الدينار العراقي غير المعترف به دوليا، والمطبوع في العراق، وبالتالي أصبحت البضائع رخيصة في العراق مقارنة بالإقليم، فكان الناس يذهبون من الإقليم إلى المناطق الأخرى لغرض التسوق. وبعد فترة وجيزة لوحظ أن كثيرا من أصحاب المحلات التجارية والعمال في المحافظات العراقية كالموصل يتعلمون اللغة الكُردية ويستخدمون ألفاظا

---

[١] ينظر: فتو، داود أفندي، "الكلمات الكردية في العربية الموصلية"، **مجلة لغة العرب العراقية**، (رئيس التحرير: أَنِستاس ماري الألياوي الكَرْمِلي، ج ٣، العدد ٣٣، ١٩١٤م)، ص٤٨٣-٤٨٤.

كُردية كثيرة في لغتهم اليومية. وأما بعد عام ٢٠٠٣م، فإن الإقليم أصبح مركزا سياحيا يلجأ إليه الآلاف من السائحين من كافة المناطق العراقية، وهؤلاء كثيرا ما كانوا يتعلمون بعض الألفاظ الكُردية ويستخدمونها لغرض التعامل مع الناس في الإقليم.

كان للعسكرية الإلزامية دورها في تأثر اللغة الكُردية في لغة الجنود العرب عن طريق الاحتكاك المادي. وكانت منطقة شمال العراق تعج بالعسكر أغلبهم من جنوب ووسط العراق طيلة الحكم العراقي على المناطق الكُردية؛ لكثرة الثورات، وعدم الثقة بالجنود الكُرد أنفسهم في السيطرة على المناطق الكُردية، ولكي لا يمدوا يد العون للثوار أو التساهل معهم كونهم من أبناء جلدتهم. ونتيجة لذلك ظل الكثير من الجنود العرب يسكنون في المناطق الكُردية أعواما، وهذا الأمر أدى إلى زيادة فرص الاحتكاك المادي الذي يعقبه الاحتكاكاللغوي.

الخاتمة

ويتجلى العامل النفسي في صور متنوعة، فكثيرا ما كان الكُردي الذي يعيش في المناطق العربية يستخدم عبارات من لغته أثناء حديثه لعاطفة فطرية، أو ليلفت أسماع الحاضرين إلى أن أصله غير عربي، أو ما شابه من أسباب نفسية. وغالبا ما كان العربي يحاول استخدام ما يعرفه من ألفاظ كُردية أثناء حديثه مع صاحبه الكُردي أو مع جماعة بينها أفراد كُرد؛ حتى يشعرهم بأنه يهتم لأمرهم، ويراعي مشاعرهم. ولمثل هذه الأمور دور بارز في التأثير المتبادل بين اللغات المحتكة ببعضها.

اللهجات العربية وعلاقتها بالفصحى

الدكتور **زياد بن علي بن حامد الحارثي**
وزارة التعليم، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وعلى آله الطيبين الطاهرين وبعد
لاشك أن اللغة العربية تتبوأ مكانة عالية بين اللغات العالمية، لأنها لغة القرآن الكريم، والسنة الشريفة، فهي تجمع بين أبناء الأمة العربية في وعاء لغوي واحد، كذلك تعد – برأي- جميع اللغويين بمن فيهم الأجانب أنها تمتلك كل مقومات اللغة القادرة على استيعاب العلوم والفنون والآداب كافة، أي أنها لغة الحضارة العالمية؛ لهذا لابد من وضع آلية لغوية عربية شاملة تقوم على الاهتمام باستخدام العربية الفصحى المبسطة التي تستعمل في مجالات الحياة العلمية والعملية في أنحاء الوطن العربي، والالتزام بسياسة لغوية واحدة؛ خشية من عزوف أبناء اللغة العربية عنها إلى محاكاة اللغات الأجنبية، وذلك حفاظاً على هويتنا القومية. وقد نهلت اللغة العربية الفصحى من مجموعة من اللهجات العربية ساعدت على التشكيل النهائي لبنية الفصحى إلا أن عملية التبادل والنهل بين هذه اللغة واللهجات الأخرى ليست عملية مطلقة فقد تحكمت في هذه العملية معايير حاولت عدم المساس بما يمكنه أن يؤثر على نقاوة اللغة المثالية وعدم الاقتراب من الظواهر التي تشوب تلك اللهجات والتي وصفت بمستبشع اللغات ومستقبح الألفاظ. وقد ارتضيت أن يكون موضوع هذا البحث (اللهجات العربية وعلاقتها بالفصحى)، واقتضت طبيعة هذا البحث تقسيمه إلى مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، على النحو التالي: المقدمة وتشتمل على أهمية البحث والهدف من دراسته ، والمبحث الأول حول علاقة القبائل العربية ببعضها، والمبحث الثاني حول علاقة القبائل العربية بالأمم الأعجمية المجاورة لها، والمبحث الثالث حول أفصح العرب ولغة القرآن الكريم، والمبحث الرابع حول اللهجات العربية التي لازالت إلى يومنا هذا مستعملة كالاستنطاء، والكشكشة، والطمطمانية، والعجعجة، والكسكسة، واللخلخانية، والعنعنة، وختمت البحث بخاتمة لخصت فيها أهم النتائج والتوصيات التي توصلت لها الدراسة، سائلاً اللهَ أنْ يسهمَ هذا البحثُ في بناء لبنة من لبنات اللغة العربية وعلاقتها باللغات الأخرى.

المقدمة

لاشك أن اللغة العربية تتبوأ مكانة عالية بين اللغات العالمية، لأنها لغة القرآن الكريم، والسنة الشريفة، فهي تجمع بين أبناء الأمة العربية في وعاء لغوي واحد، كذلك تعد – برأي- جميع اللغويين بمن فيهم الأجانب أنها تمتلك كل مقومات اللغة القادرة على استيعاب العلوم والفنون والآداب كافة، أي أنها لغة الحضارة العالمية؛ لهذا لابد من وضع آلية لغوية عربية شاملة تقوم على الاهتمام باستخدام العربية الفصحى المبسطة التي تستعمل في مجالات الحياة العلمية والعملية في أنحاء الوطن العربي، والالتزام بسياسة لغوية واحدة؛ خشية من عزوف أبناء اللغة العربية عنها إلى محاكاة اللغات الأجنبية، وذلك حفاظاً على هويتنا القومية.

وقد نهلت اللغة العربية الفصحى من مجموعة من اللهجات العربية ساعدت على التشكيل النهائي لبنية الفصحى إلا أن عملية التبادل والنهل بين هذه اللغة واللهجات الأخرى ليست عملية مطلقة فقد تحكمت في هذه العملية معايير حاولت عدم المساس بما يمكنه أن يؤثر على نقاوة اللغة المثالية وعدم الاقتراب من الظواهر التي تشوب تلك اللهجات والتي وصفت بمستبشع اللغات ومستقبح الألفاظ. ومن هنا فإن البلاد العربية مليئة باللهجات التي لها أصول عربية تدرس على أنها تاريخ في الوقت الحاضر وليس لها صلة بالواقع، وبهذا البحث أحاول الوصول إلى أن اللهجات العربية القديمة لاتزال حية إلى يومنا هذا، إذ يجب علينا توثيقا، والاهتمام بها، وتكثيف الدراسة حولها، وقد ارتضيت أن يكون موضوع هذا البحث (اللهجات العربية وعلاقتها بالفصحى)، واقتضت طبيعة هذا البحث تقسيمه إلى مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، على النحو التالي:

المقدمة وتشتمل على أهمية البحث والهدف من دراسته ، والمبحث الأول حول علاقة القبائل العربية ببعضها، والمبحث الثاني حول علاقة القبائل العربية بالأمم الأعجمية المجاورة لها، والمبحث الثالث حول أفصح العرب ولغة القرآن الكريم، والمبحث الرابع حول اللهجات العربية التي لازالت إلى يومنا هذا مستعملة كالاستنطاء، والكشكشة، والطمطمانية، والعجعجة، والكسكسة، واللخلخانية، والعنعنة، وختمت البحث بخاتمة لخصت فيها أهم النتائج والتوصيات التي توصلت لها الدراسة، سائلاً اللهَ أنْ يسهمَ هذا البحثُ في بناء لبنة من لبنات هذا المؤتمرِ الميمون.

المبحث الأول: علاقة القبائل العربية ببعضها

كان العرب قديما وقبل الإسلام يعيشون قبائل متفرقة في أرجاء شبه الجزيرة العربية حيث كانت كل قبيلة تعرف باسم معين، كقبيلة غطفان، وهوازن, وقريش وبنو عبس وغيرها من القبائل الأخرى الذائعة الصيت والتي لا يتسع المجال لذكرها، وكانت تحكمها ببعضها البعض علاقات

كثيرة ومختلفة تراوحت بين الحروب الثأرية تارة وبين التجارة و النسب والمنافسات الشعرية تارة أخرى، و كمثال على الحروب الثأرية التي اشتعلت بين العرب في تلك الفترة، حرب داحس والغبراء، بين قبيلتي عبس و ذبيان والتي كان سببها سباق أجري بين فرسين.

كما نجد هناك مثالا آخر على العلاقة التجارية التي كانت تربط القبائل العربية في ذلك العصر وهو ما ذكره القرآن الكريم عن رحلتي الشتاء و الصيف لقبيلة قريش بغرض المبادلات التجارية مع مثيلاتها من القبائل العربية في اليمن والشام، كما كان سوق عكاظ من أبرز الأمثلة على وجود علاقات أدبية بمختلف أنواعها من شعر وخطب وغيرها بين القبائل العربية في ذلك الوقت، حيث يذكر التاريخ أن كبار الشعراء من أمثال النابغة الذبياني وزهير بن أبي سلمى وغيرهما كانوا يجتمعون هناك متفاخرين بشعرهم، ومحكمين لغيرهم، وكان لهذه العلاقة الأدبية تأثير واضح في تأثر القبائل العربية بلهجات بعضها البعض، استمرت هذه العلاقات المذكورة آنفا كسمة مضفاة على حياة القبائل العربية حتى بعد الإسلام وفي عصرنا الحديث ولو أنها عرفت نوعا من التطور تفرضه التغيرات الزمنية.

المبحث الثاني: علاقة القبائل العربية بالأمم الأعجمية المجاورة لها

كان العرب منذ القدم على احتكاك مع الشعوب الأعجمية المجاورة لهم كالفرس، والروم، والأحباش...حيث يبرز ذلك في العلاقات المختلفة التي كانت تربطهم ببعضهم البعض من تجارة، وأدب وحروب وغيرها كثير، حتى أن القبائل العربية آنذاك أخدت الكثير من المصطلحات الأعجمية عن هذه الشعوب وأدمجتها ضمن لغتها العربية ولهجاتها المتعددة، ومن أمثلة هذه المصطلحات الأعجمية المصطلحات الفارسية، كمصطلح "صنج" وهو من أسماء الآلات الموسيقية عند الفرس، ومصطلح "قرطاس" عند الروم، والذي يعني "الورق"، وهو مأخوذ عن اللغة الإغريقية. وقد استمر هذا التأثر اللغوي وبقي واضحا حتى بعد الإسلام، واتضح أكثر بدخول الكثير من أفراد هذه الشعوب الأعجمية في الإسلام، و بذلك صارت لهجات القبائل العربية مزيجا من المصطلحات العربية والأعجمية، الأمر الذي أدى إلى ظهور لهجات عربية عديدة ومختلفة، كما سنرى ذلك بالتفصيل في المبحث الرابع.

المبحث الثالث: أفصح العرب

أفصح العرب قريش قال ابنُ فارس في فقه اللغة: باب القول في أفصح العرب أخبرني أبو الحسن أحمد بن محمد مولى بني هاشم بقَزْوين قال: حدثنا أبو الحسن محمد بن عباس الحشكي قال: حدثنا إسماعيل بن أبي عبيد اللّه قال: أَجْمَع علماؤنا بكلام العرب والرُّواة لأشعارهم والعلماءُ

بلُغاتهم وأيامهم ومحالِّهم أن قُرَيْشاً أفصحُ العربِ أَلْسِنَةً وأَصْفَاهُمْ لَغةً وذلك أن اللّه تعالى اختارَهم من جميع العرب واختارَ منهم محمداً، فجعلَ قريشاً قُطَّانَ حَرَمه ووُلاَةَ بَيْته فكانت وفودُ العرب من حجَّاجها وغيرهم يَفِدُونَ إلى مكة للحج ويتحاكمون إلى قريش في دارهم وكانت قريشٌ مع فصاحتها وحسْن لُغاتها ورِقَّة أَلْسِنتها إذا أتتهم الوفود من العرب تخَيَّرُوا من كلامهم وأشعارهم أحسنَ لُغَاتهم وأصْفَى كلامهم فاجتمعَ ما تخَيَّروا من تلك اللغات إلى سلائقِهم التي طُبعوا عليها فصاروا بذلك أفصحَ العرب.[1]

أما لغة القرآن الكريم

فقد روى أبو عبيد عن طريق الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس قال: نزل القرآن على سبع لغات منها خمسٌ بلغة العَجُز من هوازن وهم الذين يقال لهم عُلْيا هوازن وهم خمس قبائل أو أربع منها سعد بن بكر وجُشَم بن بكر ونَصْر بن معاوية وثقيف.

قال أبو عبيد: وأحسب أفصحَ هؤلاء بني سعد بن بكر وذلك لقول رسول اللّه صلى الله عليه وسلم: أنا أفصح العرب بَيْدَ أني من قريش وأني نشأْتُ في بني سعد بن بكر.

وكان مُسْتَرْضعاً فيهم وهم الذين قال فيهم أبو عمرو بن العلاء: أفصحُ العرب عُلْيا هَوازن وسُفْلَى تميم.

وعن ابن مسعود: إنه كان يُسْتَحَبُّ أن يكون الذين يكتبون المصاحفَ من مُضَر.

وقال عمر: لا يُمْلِيَنَّ في مصاحفنا إلا غِلْمان قريش وثقيف.

وقال عثمان: اجعلوا المُمْلِي من هُذَيل والكاتبَ من ثقيف.

قال أبو عبيدة: فهذا ما جاء في لغات مضر.

وقد جاءت لغاتٌ لأهلِ اليمن في القرآن معروفةٌ، ويروى مرفوعاً: نزل القرآن على لغة الكَعْبَيْن كعب بن لُؤَيّ وكعب بن عمرو وهو أبو خزاعة [٢].

وقال ثعلب في أماليه: ارتفعت قريشٌ في الفصاحة عن عَنْعَنَةِ تميم وتَلْتَلةِ بَهْرَاء وكَسْكَسَة ربيعة وكَشْكَشَةِ هَوَازن وتضجع [قيس] وعجرفية ضبّة، وفسّر تَلْتَلَة بَهْرَاء بكسر أوائل الأفعال المُضَارعة [٣].

---

١ القزويني، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا بن محمد بن حبي، **الصاحبي في فقه اللغة**، تحقيق: المكتبة السلفية، ط١، (القاهرة: مطبعة المؤيد، ١٩١٠م)، ص٧.

[2] الصاحبي، ابن فارس، **في فقه اللغة** (٩/١).

٣ ، ثعلب،أبو العباس أحمد بن يحيى، **مجالس ثعلب**، ،تحقيق عبد السلام هارون، ط٢، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٠م)، ص ٨.

وقال أبو نصر الفارابي في أول كتابه المسمّى بالألفاظ والحروف: كانت قريشٌ أجودَ العرب انتقاداً للأفصح من الألفاظ وأسهلها على اللسان عند النُّطْق وأحسنها مسموعاً وأبينها إبانَة عمّا في النفس، والذين عنهم نُقِلت اللغة العربية وبهم اقْتُدِي وعنهم أُخِذَ اللسانُ العربيُّ من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم وأسد فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثرُ ما أُخِذ ومعظمه وعليهم اتُّكل في الغريب وفي الإعراب والتَّصْريف ثم هذيل وبعض كِنانة وبعض الطائيين ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم.

وبالجملة فإنه لم يؤخذ عن حضَريٍّ قطّ ولا عن سكَّان البَرَاري ممن كان يسكنُ أطرافَ بلادِهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم فإنه لم يؤخذ لا مِنْ لَخْم ولا من جذَام لِمُجاوَرتهم أهل مصر والقِبْط ولا من قُضاعة وغَسَّان وإياد لمجاورتهم أهل الشام وأكثرهم نصارى يقرؤون بالعبرانية ولا من تغلب واليمن فإنهم كانوا بالجزيرة مجاورين لليونان ولا من بكر لمجاورتهم للقبط والفرس ولا من عبد القيس وأَزْد عُمَان لأنهم كانوا بالبحرين مُخالطين للهند والفُرس ولا من أهل اليمن لمخالطتهم للهند والحبشة ولا من بني حنيفة وسكان اليمامة ولا من ثقيف وأهل الطائف لمخالطتهم تجّار اليمن المقيمين عندهم ولا من حاضرة الحجاز لأن الذين نقلوا اللغة صادفوهم حين ابتدؤوا ينقلون لغةَ العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم وفسدت أَلسِنتهم والذي نقل اللغةَ واللسانَ العربيَّ عن هؤلاء وأَثْبَتها في كتاب فصيَّرها عِلْماً وصناعة هم أهلُ البصرة والكوفة فقط من بين أمصار العرب [١].

المبحث الرابع: اللهجات العربية

رُوي عن الأصمعي قال: " قال مُعاوية يوماً لجلسائه: أيّ الناس أفصح؟ فقال رجلٌ من السِّماط: يا أميرَ المؤمنين، قوم قد ارتفعوا عن رُتَّة العراق، وتياسَرُوا عن كَشْكشة بكر، وتيامَنُوا عن: شَنْشَنة تَغْلب، ليس فيهم غَمْغمة قُضاعة، ولا طمطمانيّة حِمْير.

قال: مَن هم؟ قال: قومُك يا أميرَ المؤمنين قُريش؛ قال: صدقتَ، فمن أنت؟ قال: مِن جَرْم قال الأصمعيّ: جَرْم فُصْحَى الناس" [٢].

١ السيوطي، جلال الدين، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، ط١،(بيروت: دار الكتب العلمية ١٩٩٨م)، تحقيق فؤاد علي منصور، ص ١٦٨.

٢ الأندلسي، أحمد بن محمد بن عبد ربه، **العقد الفريد**، ط٢، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٩م)، ج٣، ص ٢٨٥.

جاء في المزهر للسيوطي: كانت العربُ تحضر المَوسِم في كل عام وتحجُّ البيتَ في الجاهلية وقريشٌ يسمعون لغاتِ العرب فما اسْتحسنوه من لغاتهم تكلّموا به فصاروا أفصحَ العرب وخلَتْ لغتُهم من مُستبْشع اللغات ومُستقبَح الألفاظ[١] من ذلك:

أولا: الاستنطاء: في لغة سعد بن بكر وهذيل والأزد وقيس والأنصار تجعل العين الساكنة نوناً إذا جاورت الطاء كأنْطي في أعْطِي. ومن شواهده قراءة (إنا انطيناك الكوثر). ويذكر رمضان عبد التواب كذلك حديث (لامانع لما أنطيت ولا منطي لما منعت) وأن هذا الإبدال شائع حتى اليوم في العراق، والتوزيع الجغرافي يوضح أن له علاقة بطرق القوافل من الجنوب إلى الشمال[٢].

ثانيا: الكشكشة: إبدال كاف المخاطبة في الوقف شينا أو إلحاقها شينا. وهي تعزى إلى ربيعة ومضر وإلى بكر وبعض تميم وأسد. ومن أمثلتها: (جعل الله البركة في دارش) و(ويحك مالش). ووردت في غير الوقف:

فعيناش عيناها وجيدش جيدها ولكن عظم الساق منش دقيق[٣]

في حكاية العوارض التي تعرض لألسنة العرب الكشكشة تعرض في لغة تميم، كقولهم في خطاب المؤنث: ما الذي جاء بش؟ يريدون: بك، وقرأ بعضهم وهي قراءة شاذة : قد جعل ربش تحتش سرياً، لقوله تعالى: " قد جعل ربك تحتك سرياً"[٤]

والكشكشة لغة لربيعة، يقولونها عند كاف التأنيث عليكشْ إليكشْ بكِشْ ، يزيدون الشين بعد كاف التأنيث . وبعضهم يجعل مكان الكاف شيناً فيقولون : عَلَيشِ إلَيشِ بشِ[٥] .

ثالثا: الطمطمانية:

والطَّمْطَمةُ العُجْمة والطِّمْطِمُ والطِّمْطِيُّ والطُّماطِم والطُّمْطُمانيُّ هو الأعجَم الذي لا يُفْصِح ورجلٌ طِمطِمٌ بالكسر أي في لسانه عُجْمة لا يُفْصِح ومنه قول الشاعر حِزَقٌ يَمانِيةٌ لأَعْجَمَ طِمْطِمِ وفي

---

١ جلال الدين السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، (١٧٥).

٢ رمضان، عبد التواب، **فصول في فقه اللغة**، ط٦، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٩م)، ص ١٢١.

٣ ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة**، ص ٨.

٤ الثعالبي، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور، **فقه اللغة**، (القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي ١٩٣٨م) ، ، تحقيق : قسم التحقيق مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ج١، ص١٠٧.

٥ الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، **تهذيب اللغة**، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط١، (بيروت: دار النشر: دار إحياء التراث العربي ٢٠٠١م)، ج٩، ص٣١٦.

لسانه طُمْطُمانِيَّةٌ والأُنثى طِمْطِمِيَّةٌ وطُمْطُمانِيَّةٌ وهي الطَّمْطَمةُ أيضاً وفي صفة قريش ليس فيهم طُمطُمانِيَّةُ حِمْيَرَ شَبَّه كلام حِمْير لما فيه من الألفاظ المُنْكَرة بكلام العُجْم يقال أَعْجَم طِمْطِمِيٌّ وقد طَمْطَم في كلامه[١]

وفي اللغة: العجمة، وفي الاصطلاح: إبدال لام التعريف ميمًا، مثال ذلك: " طاب امهواء " في: " طاب الهواء "، وفي الحديث الشريف: " ليس من أمبر أمصيام في أمسفر " أي: " ليس من البر الصيام في السفر"، ومنه " يرمي ورائي بأمسهم "[٢].

وذهب ابن هشام إلى أن هذه اللغة مختصة بالأسماء التي لا تدغم لام التعريف في أولها نحو " غلام وكتاب " بخلاف "رجل وناس"[٣].

ولا تزال هذه الظاهرة شائعة في اليمن في بعض جهات حماشد وأرحب وبني حشيش وبعض بلاد همدان وسحار من صعدة، وفي معظم مناطق تهامة، وهي بقية من بقايا اللهجة الحميرية أو السبئية القديمة.

ومن اليسير تفسير هذا التبادل بين اللام والميم في أداة التعريف، إذ إنهما من الأصوات المتوسطة المتقاربة في الصفات والمخارج.

والطمطمة :لفظ يستخدمه بعض أهل الخليج العربي في هذا الزمان ويعنون به الشخص القليل الفهم.

رابعا: العَجْعَجَة:

في لغة قضاعة، يجعلون الياء المشدَّدة جيماً يقولون في تميميّ تميمجّ،. والمطعمون اللحم بالعشجّ[٤].

في اللغة: التصويت. وفي الاصطلاح: إبدال الياء المشددة والمخففة جيمًا، مثال ذلك: " أبو علج " في أبو علي " و" بالعشج " في " بالعشي " في قول الشاعر:

---

١ المصري، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي، ،**لسان العرب** ط١، (بيروت: دار صادر، د.ت)، ص ٣٧١.

٢ البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت أبو بكر الخطيب، **الكفاية في علم الرواية**، تحقيق أبي عبدالله السورقي، وإبراهيم حمدي المدني، (المدينة المنورة: المكتبة العلمية، د.ت)، ص ١٣٨.

٣ لأنصاري، جمال الدين ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق مازن المبارك ، محمد علي حمد الله، ط٦، (دمشق: دار الفكر، ١٩٨٥م)، ج١، ص ٧١.

٤ الأزهري، **تهذيب اللغة**، ج١، ص٥٥.

خالي عويف وأبو علجّ المطعمان الطعام بالعشجّ

ونحو " تميمج" في" تميمي" و" حجتج" في" حجتي" و" يأتيك بج " في" يأتيك بي ".

ولهذه الظاهرة تفسير صوتي يتلخص في أن كلاً من الياء والجيم العربية المعطشة ينتج مما بين مقدم اللسان وسقف الحنك، مع فارق وحيد هو أن الياء تصدر عن تضييق بين هذين العضوين، بينما تصدر الجيم عن إغلاق بينهما، أي أن صوت الجيم في الواقع هو صوت ياء مبالغ في تضييقه إلى درجة الغلق. ولهذا إذا وقف على الياء وهي مشددة – والتشديد كما نعلم يطيل الصوت ويحدث توترًا في أعضاء النطق – فإن مقدم اللسان قد لا يستطيع التوقف عند حدود صوت الياء، بل يستمر في اندفاعه نحو سقف الحنك إلى أن يصطدم به فيدخل في منطقة الجيم، ومعنى هذا أن صوت الياء لم يقلب جيمًا بل أضيفت إليه جيم معطشة.

وقد وردت أمثلة بحدوث عكس هذه الظاهرة، أي قلب الجيم ياء، في بعض المواضع، نحو قول الشاعر:

إن لم يكن فيكن ظل ولا جنى فأبعدكن الله من شيراتِ[1]

ومنه القراءة الشاذة: " ولا تقربا هذه الشّيرة "[2]

ويوجد هذا النطق على لسان أهل الخليج حديثًا فيقولون: "أنا ياي" في " أنا جاي "، و" لما ييي " في " لما يجيء " و" ريَّال " في " رجَّال ".

خامسا: الكَسْكَسة:

وهي في ربيعة ومُضر وعزي أيضا إلى بكر وهوازن وتميم، لأنهم يتبعون كافِ المخاطبة سيناً. وقد اختلفوا في طبيعة ذلك:

إبدال كاف المخاطبة سينا، فيقولون: أكْرَمْتكِسُ ومَرَرتُ بكِسْ. وقال الأزهري: الكَسكَسَة لغة من لغات العرب تقارب الكَشكَشَة. وقال ابن عبّاد: الكَسكَسَة لغة لبَكر يبْدِلون من الكافِ سيناً،

[1] البغدادي، أبو علي إسماعيل بن القاسم القالي، **الأمالي في لغة العرب**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م)، ج٢ ص٢١٧.

[2] العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، **التبيان في إعراب القرآن**، تحقيق: علي محمد البجاوي، (القاهرة: عيسى البابي الحلبي وشركاه، د.ت)، ج١، ص٥٢.

كقولهِم: فِي دارسَ؛ يريدون: فِي دارِكَ. والصواب أنَّ الكَسكَسَة لتميم؛ والكَشكَشَة لبَكْرٍ، والحجَّة من حديث معاوِيَة - رضي الله عنه - مع رَجلٍ من جَرم [1].

سادسا: اللَّخْلَخَانيَّة:

تَعْرِض فِي لغة أعراب الشِّحْر وعُمان كقولهم: مَشَا اللّه كان يريدون: ما شاء اللّه كا [2].

سابعا: العنعنة:

أما العنْعَنة الّتِي تذكِر عن تميم - فقلبهم الهمزة في بعض كلامهم عيناً. يقولون: " سمعتُ عنَّ فلاناً قال كذا " يريدون " أنَّ ". وروي في حديث قيْلَة: " تحسب عنِّي نائِمةٌ " قال أبو عبيد: أرادت تحْسب أني، وهذه لغة تميم. قال ذو الرمّة:

أعَنْ ترسّمت من خرقاء منْزِلةً ... ماءُ الصّبابة من عيْنيك مسْجُومُ

أراد " أأن " فجعل مكان الهمزة عيناً [3]. وقد وردت في وسطها ، نحو " السعف " في " السأف ". ووردت أحيانًا في آخرها نحو"الكُتعة " في " الكُتأة "، و " تكعكع " في " تكأكأ ". وتنسب إلى تميم وقيس وقضاعة ومن جاورهم ، ولهذه الظاهرة أمثلة في لهجات البوادي في مصر، فيقولون: " اسعل عليّ " في " اسأل عليّ "، و " الجُرْعان" في " القرآن "، وبعض أهل الصعيد يقولون: " لع " في " لا " و " سعل " في" سأل".

وتعرف باللغة التيجانية في شمال الحبشة - وهي من اللغات السامية - هذا اللون من الإبدال، فيقولون: " صَبَع " في " صَبَأ "، " وعربْعَ " في " أربع " أي أربعة. ويمكن تفسير الظاهرة بتقارب مخرج العين من الهمزة، وشدة النطق بها عند بعض القبائل، والرغبة في إظهارها.

الخاتمة

يمكن القول بأن اللهجات العربية القديمة بمختلف أنواعها ماهي إلا دليل على ثراء اللغة العربية بمختلف المصطلحات اللغوية التي تجعل منها لغة حية تأثرت بنظيراتها من اللغات وأثرت فيها

---

١ الصغاني، رضي الدين الحسن بن محمد بن الحسن القرشي، **العباب الزاخر**، تحقيق: فير محمد حسن، ط١، (بغداد: المجمع العلمي العراقي ١٩٧٨م)، ج١، ص ١٨٢.

٢ الثعالبي، **فقه اللغة**، ص ١٠٧.

٣ ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة**، ص٨.

أيضا، ويكفيها شأنا وفخرا بأنها لغة القرآن الكريم، وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج تتلخص في التالي:

أن اللهجات العربية القديمة التي تدرس على أنها تاريخ لا تزال حية ومستعملة إلى يومنا هذا.

أن هذه اللهجات بحاجة إلى دراسة شاملة وافية في جميع أرجاء الوطن العربي.

أن اللغة العربية ثرية في لهجاتها ومصطلحاتها ولديها القدرة على استيعاب جميع اللهجات العربية.

أن جميع اللهجات العربية القديمة والحديثة ما هي إلا ثراء للغة العربية الأصيلة.

ختاماً أتوجه بشكري إلى اللغة العربية التي جمعتنا تحت مظلتها، وجعلت بيننا نسباً وصهرا، فإن وفقت فيما أصبو إليه فمن الله وحده، وإن كانت الأخرى فحسبي أني بشر أصيب وأخطئ وما توفيقي إلا بالله.

تأصيل لهجة العرب النيجيريين في ضوء التراث العربي: دراسةٌ في فقه اللغة

علي الغوني إدريس النايم
طالب دكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها - كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية - الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
الدكتور أحمد حسن رجا حواتمة
كلية اللغة العربية، جامعة الإنسانية، قدح، ماليزيا

ملخص البحث

تتناول هذه الدراسة لهجة العرب النيجيريين وعلاقتها باللهجات العربية القديمة وعربية التراث، ويُقصد باللهجات القديمة التي يتكلم بها العرب قبل نزول القرآن الكريم، وهي كثيرة ومختلفة، وكل قطر من الأقطار العربية آنذاك له لهجته يتميز بها عن غيره، وأشهر هذه اللهجات القديمة المختلفة لهجتان: لهجة غربي الجزيرة العربية وهي اللهجة الحجازية، ولهجة شرقي الجزيرة العربية وهي اللهجة التميمية، وتهدف هذه الدراسة إلى ربط لهجة العرب النيجيريين باللهجات القديمة المذكورة من حيث الخصائص اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية، ويمكن تقسيم اللهجة العربية النيجيرية بشكل عام إلى لهجتين: (١) لهجة غربي ولاية برنو شمال شرق نيجيريا وهي لهجة مجموعة القوالمي، (٢) ولهجة شرقي ولاية برنو شمال شرق نيجيريا وهي لهجة مجموعة السلامات. ولكلٍّ مجموعة خصائص لغوية تميزها عن الأخرى، وتحاول الدراسة في هذا البحث كشف هذه الخصائص اللغوية للهجات العربية النيجيرية وربطها باللهجتين القديمتين، الحجازية والتميمية، كذلك تتعرض الدراسة إلى صلة لهجة العرب النيجيريين بعربية التراث. وتظهر أهمية البحث في أنه يبرز الخصائص اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية في لهجة العرب النيجيريين ويؤصلها في ضوء التراث العربي. ويركز البحث على لهجة العرب النيجيريين فقط دون التطرق إلى لهجات عربية أخرى.

الكلمات المفتاحية: -اللغة- اللهجة العربية القديمة- العربية الفصحى أو عربية التراث- اللهجة الحجازية- اللهجة التميمية- اللهجة العربية النيجيرية- مجموعة القوالمى- مجموعة السلامات.

المقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن ولاه، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير، وبعد: فإن موضوع هذا البحث متعلق باللهجات العربية القديمة منها والحديثة، وتركز الدراسة على تأصيل لهجة العرب النجيريين في ضوء التراث العربي؛ حيث تتعرض الدراسة إلى ذكر وبيان صلة لهجة العرب النيجيريين باللهجات العربية القديمة من حيث الظواهر اللغوية من الأصوات والنبر والإمالة والفتحة وغيرها، وتبرز هذه العلاقة جلية واضحة بعد التعمق في الدراسة والقيام بالمقابلة بين خصائص لهجة العرب النيجيريين وخصائص اللهجات العربية القديمة وبخاصة لهجة الحجازيين والتميميين وعلاقتهما بلهجات عرب نيجيريا، ونخص اللهجتين العربيتين المشهورتين في نيجيريا، وهما: لهجة مجموعة القوالمى، ولهجة مجموعة السلامات، وتقع كلا اللهجتين في منطقتين، منطقة ولاية برنو ومنطقة ولاية يوبي، وتقع الولايتان شرق شمال نيجيريا.

اللغة واللهجة: نبدأ هذا المحور بشرح أصل كلمة لغة ولهجة في بعض المعاجم العربية وفي الاصطلاح اللغوي، ونظرة علماء اللغة القدامى للهجة وتعريفاتها عند علماء اللغة المحدَثين، والفرق بينهما وصلة اللغة باللهجة، ثم نواصل الحديث عن اللهجة العربية القديمة وعربية التراث واللهجة الحجازية واللهجة التميمية واللهجة العربية النيجيرية حيث نقف على لهجة مجموعة القوالمى و لهجة مجموعة السلامات.

اللغة واشتقاقاتها: أصلها لغيٌ أو لغو، والهاء عوض. واللغو النطق يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون، قال الأَزهري: واللُّغة من الأَسماء الناقصة وأَصلها لُغْوة من لَغا إذا تكلم. وقال الكسائي: لغا فى القول يلغى، وبعضهم يقول يلغوُا، ولغى يلغي، لغة، ولغا يلغو لغوا: تكلم. وفي الحديث: (من قال يوم الجمعة والإمام يخطب أنصت فقد لغا)[١] أي: تكلم.

وقال ابن شميل فقد لغا أي فقد خاب. وألغيته أي خيبته. وفي الحديث: (ومن مسى الحصى فقد لغا)،[٢] أي: تكلم.[٣] وقيل: أُخذت كلمة (لغة) من الفعل لغا يلغو إذا تكلم أو من لغي

[١] الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى، **الجامع الصحيح سنن الترمذي**، تحيقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت)، الحديث رقم٥١٢، ج٢، ص٣٨٧.

[٢] الترمذي، **الجامع الصحيح سنن الترمذي**، الحديث رقم٤٩٨، ج٢، ص ٣٧١.

[٣] انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، ج١٥، ص٢٥٠، مادة: (لغا)؛ وانظر: أحمد الزيات، وإبراهيم مصطفى، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار، **المعجم الوسيط**، (القاهرة: دار الدعوة الإسلامية)، ج٢، ص٨٣١، مادة: (لغا).

يلغى بكسر العين في الماضي وفتحها في المضارع يقول ابن جني: "أما تصريفها ومعرفة حروفها فإنها فعلة من لغوت أي تكلمت وأصلها لغوة ككرة وقُلَة وثُبَة كلها لاماتها لقولهم كروت بالكرة وقلوت بالقلة ولأن ثبة كأنها من مقلوب ثاب يثوبوقالو فيها لغات ولغون ككرات وكرون وقيل منها لغى يلغى إذا هذى، وكذا اللغو في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ [الفرقان: ٧٢]. أي بالباطل وفي الحديث: "من قال في الجمعة صه فقد لغا أي تكلم وفي هذا كاف".[١]

تعريف اللغة في الاصطلاح: هناك تعريفات كثيرة للغة في الاصطلاح اللغويين عند العرب القدامى والمحدثين نذكر بعضاً منها، وهي:

تعريف ابن جني للغة: "حد اللغة أصوات يعبر بها كلُّ قوم عن أغراضهم"،[٢] وهذا التعريف الشامل يؤكد لنا على عدد من الحقائق المتصلة باللغة، وهي: اللغة ظاهرة صوتية، واللغة لها وظيفة اجتماعية، لكونها أداة للاتصال بين أفراد المجتمع، ووسيلة لتعبيرهم عن أغراضهم، واختلاف اللغة باختلاف المجتمع.

اللغة عند ابن الحاجب في مختصره: **(حدُّ اللغة كلُّ لفظٍ وُضعَ لمعنى).**[٣]

عرف اللغة الإسنوي في نهاية السول شرح منهاج الوصول بقوله: **(اللغات عبارةٌ عن الألفاظ الموضوعة للمعاني)**،[٤] أما اللغة عند عبد القاهر الجرجاني فهي عبارة عن نظام من العلاقات والروابط المعنوية التي تستفاد من المفردات والألفاظ اللغوية بعد أن يسند بعضها إلى بعض، ويعلق بعضها ببعض، في تركيب لغوي قائم على أساس الإسناد.[٥] وتمثل نظرية "النظم" جهود عبد

---

[١] أبو الفتح، عثمان بن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠١م)، ج١، ص٣٣.

[٢] ابن جني، **الخصائص**، ج١، ص٣٣.

[٣] انظر: السبكي، تاج الدين أبي النصر عبد الوهاب، **رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب**، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، (بيروت: عالم الكتب، ط١، ١٩٩٩م)، ج١، ص٣٤٩.

[٤] الأسنوي، جمال الدين عبد الرحيم، **نهاية السول شرح منهاج الوصول**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٩م)، ج١، ص١٦٠، وانظر: السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق: فؤاد علي منصور، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٨م)، ج١، ص١٢.

[٥] انظر: الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: محمد التنجي، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، ١٩٩٥م)، ص٧٧.

القاهر الجرجاني في تحليل التراكيب والنصوص اللغوية. والنظم هو نظم للمعاني وليس نظما للألفاظ والحروف والأصوات.[١]

اللغة عند المحدثين: تختلف التعريفات حسب اختلاف طبقات مناهج المحدَثين ومدارسهم، فمنهم من عرفها على أساس عقلي أو نفسي، ويمثل هذه المدارس تعريف اللغة بأنها:" استعمال رموز صوتية منظمة للتعبير عن الأفكار ونقلها من شخص إلى آخر" ومن رجال هذه المدرسة العالم الأمريكي: إدوار سابير (E. Sapir)؛ أما علماء الفلسفة والمنطق فينظرون إلى اللغة بأنها الوسيلة للتعبير عن الأفكار، وإن للغة ثلاث وظائف، وهي: أن اللغة وسيلة للتواصل وأنها مساعدا آليا للتفكير وأنها أداة للتسجيل والرجوع؛ أما علماء الاجتماع فينظرون إلى وظيفة اللغة في المجتمع؛ لذلك عرفها العالم اللغوي الأمريكي إدجار سير تفنت (E. S. Tifent) بأنها: "نظام من رموز ملفوظة عرفية بوساطتها يتعاون ويتعامل أعضاء المجموعة الاجتماعية المعينة". وهذه التعاريف هي التي اهتم بها علماء اللغة.[٢]

اللهجة واشتقاقاتها: ورد في لسان العرب أن أصل كلمة لهجة مأخوذة من لَهِجَ بالأَمرِ لَهَجاً ولَهْوَجَ وأَلْهَجَ كلاهما أُولِعَ به واعْتادَه وأَلْهَجْتُه به ويقال فلان مُلْهَجٌ بهذا الأَمْر أَي مُولَعٌ به، واللَّهَجُ بالشيء الوُلوعُ به، واللهجة بسكون الهاء وفتحها طرف اللسان، وتعني أيضا جرس الكلام والفتح أعلى، ويقال فلان فصيحُ اللَّهْجَةِ واللَّهَجةِ وهي لغته التي جُبِلَ عليها فاعتادَها ونشأَ عليها.[٣] ووردت الكلمة في **تهذيب اللغة** بأنها مأخوذة من لهج الفصيل بأمه يلهج: إذا اعتاد رضاعها أو إذا تناول ضرع أمه يمتصه فهو فصيل لاهج، وقال الليث: أَلْهجْتُ الفصِيلَ: إذا جعلْتَ في فيهِ خِلالاً فشَددتَه لئلاَّ يَصِل إلى الرّضاع.[٤]

وهذه الاشتقاقات الواردة في المعاجم حول هذه الكلمة تشير جميعها إلى وجود علاقة بينها، فطريقة النطق لا تكون دون اللسان؛ لأنه آلة التحدث، وتلقي الإنسان اللغة عن ذويه

---

[١] انظر: عبد السلام، أحمد شيخو، **مدخل إسلامي إلى اللغويات العامة**. (كوالالمبور: مركز الأبحاث الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط١، ٢٠٠٠م)، ص٦٤-٦٦.

[٢] انظر: نجا، إبراهيم محمد، **اللهجات العربية**، (القاهرة: دار الحديث، ط١، ٢٠٠٧م)، ص٧.

[٣] ابن منظور، **لسان العرب**، ج٢، ص٣٥٩، مادة: (لهج).

[٤] الأزهري، محمد بن أحمد، **تهذيب اللغة**, تحقيق: محمد عوض، (بيروت: دار إحياء التراث، ط١، ٢٠٠١)، ج٢، ص٢٥٨، مادة: (لهج).

ومخالطيه يشبه تناول الفصيل اللبن من ضرع أمه وامتصاصه له، والإنسان بطبيعته حين يتعلم اللغة يولع ويتعلق بها كتعلقه وإيلاعه بشيء معين.[1]

نظرة القدامى إلى اللهجات العربية: يعبر اللغويون القدامى عن اللهجة باللغة مرة واللحن أخرى، فمن الأول ما ورد عند الخليل في (كتاب العين)؛ حيث يقول: "سمعت أعرابيا فصيحا من أهل الصمان يقول: "كلُّ فُرْجَةٍ تكون بين شيئين هو عُقْرٌ وعَقْرٌ لغتان ووضع يديه على قائمتي المائدة ونحن نتغدى... إلخ".[2] واللغتان أي: لهجتان، وفي (الكتاب) لسيبويه نجد أنه يعبر عن اللهجة بلغة عندما تطرأ له مسألة خلافية، يشير إلى أن هذا الوجه ورد في لغة أهل الحجاز والآخر في لغة تميم، وأيضا يذكر أن ناسا من العرب قالوا بكذا والآخرون قالوا بالعكس، وعلى سبيل المثال في (باب حروف أجريت مجرى حروف الاستفهام وحروف الأمر والنهي) يقول: "فإن جعلت (ما) بمنزلة (ليس) في لغة أهل الحجاز لم يكن إلا الرفع"..." وألفُ الاستفهام و(ما) فى لغة بنى تميم يفصلنَ فلا يَعْمَلنَ".[3] ويقصد بلغة أهل الحجاز وتميم (اللهجة).

ومن الثاني وهو اللحن فقد ورد في (لسان العرب) أن اللحَن بالتحريك بمعنى اللغة بدليل ماروي من أن القرآن نزل بلَحَنِ قُرَيش أي: بلغتهم (اللهجة)، وفي حديث عمر رضي الله عنه تعلَّمُوا الفرائضَ والسُّنَّةَ واللَّحَن بالتحريك أي: اللغة (اللهجة) ومنه قول أَبي مَيْسَرَة في قوله تعالى: ﴿فأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ العَرِمِ﴾ [سبأ: ١٦]، قال: العَرِمُ المُسَنَّاةُ بلَحْنِ اليمن أَي بلغة اليمن، ومنه أيضا قول أَبي مَهْديٍّ ما ورد أن أعرابيا يقول: "ليس هذا من لحني ولا لحن قومي" .[4]

وهكذا تبين لنا أن الأقدمين يطلقون لفظ اللغة ويريدون به اللهجة ويطلقون لفظ اللحَن بالتحريك ويقصدون به اللهجة كما رأينا ذلك في الأمثلة السابقة.

معنى اللهجة في الاصطلاح اللغوي الحديث: أما المحدثون فقد وضعوا لكلمة (لهجة) عدة تعريفات متنوعة نذكر بعضا منها على سبيل المثال لا الحصر فيما يأتي:

يقول إبراهيم أنيس: "اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي

[1] انظر: عبد الغفار حامد هلال، **اللهجات العربية: نشأة وتطورا**، (القاهرة:مكتبة وهبة، ط٢، ١٩٩٣م)، ص٣٣.

[2] الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، (القاهرة: دار ومكتبة الهلال د.ت)، ج١، ص١٥١، مادة: (عقر).

[3] سيبويه، عمرو بن عثمان، **الكتاب**، تعليق: إميل بديع يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٩م)، ج١، ص٢٠٠-٢٠١.

[4] ابن منظور، **لسان العرب**، ج١٣، ص٣٧٩، مادة: (لحن).

جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات. لكل منها خصائصها ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهمًا يتوقف على قدر الروابط التي تربط بين هذه اللهجات".[١] والبيئة الشاملة التي تتكون منها عدة لهجات هي المصطلح على تسميتها باللغة، إذاً العلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص، فاللغة عام تندرج تحتها عدة لهجات، لكل منها ما يميزها، واللهجة خاصة ببيئة معينة، وتشترك هذه اللهجات في مجموعة من الصفات اللغوية.[٢]

وعرفها بعضهم بأنها: طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة.[٣] وبعضهم يعرفها بأنها: العادات الكلامية لمجموعة قليلة من مجموعة أكبر من الناس تتكلم لغة واحدة.[٤] ويعرفها آخرون بأنها: طائفة أو مجموعة من الصفات اللغوية ذات نظام صوتي خاص تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد تلك البيئة.[٥]

والتعريفات السالفة في جملتها تدل دلالة واضحة على أن اللهجات تنجم من اختلاف المواقع الجغرافية واختلاف أفراد المجتمعات وتباينهم بيئاتهم وتباعدها، فكل بيئة اجتماعية لها خصائص لغوية مشتركة تختلف أحيانا عن البيئات والمجتمعات الأخرى.

الفرق بين اللغة واللهجة: اللغة أوسع وأشمل من اللهجة؛ لأنها تضم عدة لهجات، وتلكم اللهجات لها خصائصها ومميزاتها، ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية، وعلاقة اللغة باللهجة علاقة العام بالخاص، فاللغة عام تشمل جميع اللهجات المتشعبة منها، أما اللهجة فخاصة ببيئة واحدة تنتمي إليها أفراد هذه البيئة، وهي جزء من بيئة أوسع وأشمل وهذه البيئة الشاملة التي تضم عدة بيئات لهجية هي المصلح على تسميتها باللغة، إذاً اللغة عامة واللهجة خاصة، اللغة تشمل عدة بيئات متباعدة، وجماعات كثيرة فجميع الدول العربية تتحدث بلغة واحدة وهي العربية، أما لهجاتها فتختلف كل أمة في لهجتها عن الأخرى فاللهجة المصرية غير اللهجة السعودية واللهجة السورية غير اللهجة السودانية وهلم جرا.[٦]

---

[١] إبراهيم أنيس، **في اللهجات العربية**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣، ١٩٦٥م)، ص١٥.

[٢] انظر: أنيس، **في اللهجات العربية**، ص١٥.

[٣] انظر: هلال، **اللهجات العربية: نشأة وتطورا**، ص٣٣.

[٤] انظر: المرجع نفسه.

[٥] انظر: النجار، **خصائص اللهجة الحلية**، ص٣١.

[٦] انظر: أنيس، **في اللهجات العربية**، ص١٧.

اللهجات العربية القديمة: وأشهر هذه اللهجات القديمة وأكثرها تأثيرا في العربية الفصحى، هي: لهجة قريش أو لهجة أهل الحجاز، ولهجة تميم، و لهجة هوازن، ولهجة ربيعة ومضر، ولهجة ضبة، ولهجة بهراء، و لهجة قضاعة، ولهجة هذيل، ولهجة طيئ، ولهجة اليمن، ويهمنا في بحثنا هذا اللهجتان الأوليتان، لهجة قريش أو الحجازية ولهجة بني تميم أو التميمية، لصلتهما المباشرة بلهجتي عرب نيجيريا.

لهجة قريش أو لهجة أهل الحجاز: وهي اللهجة التي يتكلم بها أهل مكة وضواحيها، وتتميز هذه اللهجة بخصائص أهمها: تسهيل الهمزة، فك الإدغام، واستعمال (ما) في النفي وإعمالها في المبتدأ والخبر، إفراد (هَلُمَّ) في التثنية والجمع، وخلو لهجة قريش من الكشكشة والكسكسة والعنعنة، والعجرفة والتلتلة والفحفحة والعجعجة وغيرها من الخصائص اللهجية في اللهجات الأخرى.[1]

لهجة بني تميم أو اللهجة التميمية: وهي اللهجة التي يتكلم بها قبائل تميم ومن جاوروهم من العرب، وهم يسكنون المواطن الشرقية من أرض نجد، أهم خصائص لهجتهم: تحقيق الهمزة، إهمال (ما) النافية، إفراد وتثنية وجمع (هَلُمَّ)، كسر حرف المضارع، قلب الهمزة عينا في الكلمات وهي المعروفة بالعنعنة، إلحاقهم القاف باللهاة فينطق بين الكاف والقاف، مثل (الكوم) في القوم وغير ذلك من الكلمات.[2]

العربية الفصحى أو عربية التراث: نشأت العربية الفصحى من تلاقح لهجات القبائل العربية المنتشرة في شبه الجزيرة العربية، ولم تنشأ من لهجة قريش وحدها دون لهجات القبائل الأخرى، ولكنه اختيار-غير منظم-من لغة هؤلاء وهؤلاء، حصل بسبب الاحتكاك القائم بين هذه القبائل في مواسم الحج والأسواق والمراكز التجارية والأدبية المختلفة، فنتج من هذا الاحتكاك الكبير بين القبائل العربية ذلك الكيان اللغوي الذي عرف باسم اللغة العربية الفصحى أو عربية التراث وهي اللغة المشتركة بين أدباء هذه القبائل جميعا،[3] إذاً العربية الفصحى أو فصحى التراث هي: تلك اللغة العربية المثمثلة في الشعر الجاهلي والقرآن الكريم وما ثبت صحته من الحديث النبوي الشريف، وأقوال الصحابة وخطبهم ووصاياهم -رضوان الله عنهم أجمعين- وتمتد هذه الفترة حتى منتصف القرن الثاني الهجري.[4]

---

[1] انظر: ابن جني، **الخصائص**، ج٢، ص١١.

[2] انظر: ابن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة**، ج١، ص٨.

[3] انظر: النجار، **خصائص اللهجة الحلية**، ص٣٨.

[4] انظر: البركاوي، **مقدمة في فقه اللغة العربية واللغات السامية**، ص١٠٣.

اللهجة العربية النيجيرية: هي اللهجة التي يتكلم بها العرب المواطنون في نيجيريا المتمركزون في ولايتي برنو ويوبي في الشمال الشرقي من نيجيريا فيما بينهم،-المعروفة بـ(الشوا عرب)-ولا فرق في التخاطب بهذه اللهجة بين المتعلمين من هذه القبائل وغير المتعلمين على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية، ومواقعهم الجغرافية، واللهجة العربية النيجيرية متفرعة إلى لهجات، منها: لهجة مجموعة السلامات التي تقع شرق بلاد برنو ولهجة مجموعة القوالمي التي تقع غرب البلاد، ولهجات عربية أخرى متفرعة من المجموعتين السابقتين، كلهجة الكاق والوالوجي ولهجة شُوَا نِسْكِي، وتعتبر اللهجة العربية النيجيرية إحدى اللهجات العربية الحديثة المنبثقة عن أصل العربية الفصحى، بدليل وجود آلاف الألفاظ من مفردات هذه اللهجة في القرآن الكريم والأحاديث النبوية والشعر العربي الجاهلي.

ولهجة العرب النيجيريين تنقسم بشكل عام إلى قسمين: لهجة مجموعة القوالمى وهي لهجة قبائل العرب التي تسكن غربي بلاد برنو شمال شرق نيجيريا، كبني وائل ولاد محارب وبني بدر ولاد سرار وولاد سالم وغيرهم، وأكثر القبائل المنتمية إلى مجموعة القوالمى قبائل عدنانية، أما اللهجة الثانية فهي لهجة مجموعة السلامات وهي لهجة قبائل العرب التي تسكن شرقي بلاد برنو شمال شرق نيجيريا، كبني بكر وأولاد موسى والبكرية وأم داوود والعثلة وبني سعد وبني حسن وغيرهم، وأكثر القبائل المنتمية إلى مجموعة السلامات قبائل قحطانية.

وهذا التقسيم مبنيٌّ على العرف أي- في عرف أهالي البلاد من العرب النيجيريين- لا على الأصول العرقية العربية، وتَشَعَّبَت من هاتين المجموعتين عدة لهجات عربية تختلف في الأداء النطقي والأصوات وفي بعض الألفاظ تبعا لاختلاف بيئاتهم الجغرافية وحياتهم الاجتماعية، واختلاط بعضهم بقبائل غير عربية حيث وجد التأثر والتأثير نتيجة لهذا الاختلاط، وهاتان المجموعتان هما:

المجموعة الأولى: مجموعة (القَوَالْمى) بإمالة الميم جمع قَالْمِي، ويقصد بهم العرب السيارة البدو الرُّحل،[1] وتمثل هذه المجموعة القبائل العربية الآتية:

خزام و"الحيماد" و"أولاد حميد" و"راشد" و"وأولاد محارب" و"بنو بدر" و" أولاد فضالة" و"المسيرية" و "الجليفات و" أولاد عميرة" و "أولاد سرار" و"أولاد سالم" و "بني وائل" و"ألاد غانم" و" الأصالع" و" أولاد خدير" و"أولاد أبو عيسى"، والحسنيين الأشراف.

---

[1] تنبيه: توسع هذا المصطلح وشمل قبائل غير عربية تسير وتنزل مع العرب وهم قبائل الفلاني. مقابلة **مع الشيخ الدود الحاج صالح**، بتاريخ: ٢٠١٣/١٢/١٦م، الساعة ٤:٠٠ مساءً، بمقره في ميدغري.

المجموعة الثانية: مجموعة (السَّلاَمَات) جمع سلامي، ويقصد بهم العرب غير السيارة المقيمين في القرى، وتمثل هذه المجموعة القبائل العربية الآتية:
"بنو هلال" و"أولاد موسى" و"السعادنة" و"أولاد أم ساعد" و"العثلة" و"بنو سعد" و"بنو صيدا" و"بنو حسن" و"أولاد حميد" و"البكرية" و"أم داوود" و" بني بكر" و"أولاد أبو جمح" و"العجاينة" و"الجبور" و"الشجيرات".[١]

وتعود أصول وجذور هؤلاء العرب النيجيريين العرقية-بغض النظر عن التقسيم الأول المبني على العرف- إلى صنفين عربيين: الصنف الأول من العرب الباقية أعقابهم هم القحطانيون، والصنف الثاني من العرب الباقية أعقابهم هم العدنانيون.

صلة لهجة عرب نيجيريا باللهجات القديمة والعربية الفصحى: تعتبر لهجة العرب النيجيريين جزءاً من اللهجات القديمة والعربية الفصحى أو عربية التراث، ولاتزال هذه اللهجة حتى الآن تستعمل الخصائص اللهجية القديمة وآلاف الألفاظ الواردة في القرآن الكريم والأحاديث النبوية وأشعار العرب؛ لذا فإن العلاقة بين هذه اللهجة واللهجات القديمة والعربية الفصحى علاقة قوية متينة كعلاقة الأم بأبنائها، والعرب النيجيريون حافظوا على لغتهم وأصالتهم ونمط حياتهم العربية على رغم من بعد الشقة وتباعد السنين على وجودهم في نيجيريا،[٢] وقد وُجِد فيها الكثير من الخصائص اللهجية القديمة، مثل: الإمالة والفتح والكشكشة والعنعنة والطمطمانية والإدغام والإظهار والتحقيق والتسهيل واختلاف مواضع النبر وغيرها من خصائص اللهجات العربية القديمة.

صلة لهجة العرب النيجيريين باللهجات العربية القديمة: اللهجات القديمة هي اللهجات المختلفة في اللغة العربية يتكلم بها العرب قبل نزول القرآن الكريم كلهجة قريش وتميم وربيعة، وهوازن وقيس وضبة وبهراء، ويمكن تقسيمها بشكل عام إلى قسمين: لهجة حجازية وهي لهجة غربي الجزيرة العربية، ولهجة تميمية وهي لهجة شرقي الجزيرة العربية ووسطها، ولكل منهما خصائص تميزها عن الأخرى.[٣]

---

[١] انظر: الحسيني،. **تاريخ الإسلام وحياة العرب في إمبراطورية كانم-برنو**، ص٦٢.

[٢] انظر: كليم القالي، "الأدب الشعبي للعرب الشوا في نيجيريا: دراسة فنية جمالية"، ص٨؛ وانظر: بغدادي: **الجماعات العربية في أفريقيا: دراسة في أوضاع الجليات والأقليات العربيلا في أفريقيا –جنوب الصحراء**، ص٣٧٨.

[٣] انظر: شاكر العامري، وعلي ضيغمي، "النمط الجنوبي في اللهجة العراقية: تاريخ وتطور"، **مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها**، (٢٠٠٧م)، ص٧١.

خصائص اللهجتين القديمتين الحجازية والتميمية:

خصائص اللهجة الحجازية: من خصائص اللهجة الحجازية وهي لهجة جميع القبائل التي كانت تسكن في غربي الجزيرة العربية كقريش وثقيف والأنصار وهوازن وسعدبن بكر وكنانة، وهذه القبائل تؤثر الفتح على الإمالة، والإظهار على الإدغام، وفتح أوائل الفعل المضارع على كسره، وتسهيل الهمزة على تحقيقها، والاختلاف في مواضع النبر، فالنبر في اللهجة الحجازية يكون على المقطع قبل الأخير.[١]

خصائص اللهجة التميمية: أما اللهجة التميمية فهي لهجة قبائل وسط الجزيرة وشرقها كتميم، وطيء، وبكر بن وائل، وتغلب، وعبد القيس، ومن خصائص هذه القبائل اللغوية، الإمالة والإدغام وكسر أوائل الفعل المضارع والإتباع وتحقيق الهمزة والعنعنة والكشكشة والكسكسة واختلاف مواضع نبرات حيثيكون النبر على المقطع الأخير، عكس النبرات المستخدمة عند قبائل غربي الجزيرة كقريش وثقيف وكنانة.[٢]

خصائص لهجة مجموعة القوالى: لهجة مجموعة القوالى تتميز من اللهجات العربية النيجيرية الأخرى بخصائص عدة، منها:[٣]

أ- الفتح: مجموعة القوالى تؤثر الفتح في أكثر كلماتها على الإمالة ولا تستقيم ألسنتها بغيرها، مثل قولهم: خديجة حَلِيمَة حَوًّا وغيرها،

ب- الإظهار: مجموعة القوالى تؤثر في أكثر الكلمات الإظهار وذلك في مثل: فاطمة وغيرها من الكلمات.

ج- تسهيل الهمزة: مجموعة القوالى تسهّل الهمزة في غالب كلماتها وتشترك معها في هذا التسهيل أكثر اللهجات العربية النيجيرية، وذلك في مثل: (مومن) و(بير) و(راس) و(فاس) و(فارة) و(لاخرة).

د- النبر: في لهجة مجموعة القوالى يختلف موضع النبر عن لهجة مجموعة السلامات، حيث نجد أن النبر عند القوالى يكون على المقطع الثاني من الفعل أو الاسم الثلاثي.

---

[١] انظر: أنيس، **في اللهجات العربية**، ص٦٠ وما بعدها.

[٢] انظر: أنيس، **في اللهجات العربية**.

[3] See : Owensو Jonathan, "Nigrean Arabic in Comparative Perspective", **Sprache Geschichte in Afrika,** University of Bayreuth, Garmany, (1993) P. 93-115.

وأثبت هذه المعلومات أيضاً **البروفيسور جده حسن** في مقابلة معه تمت يوم الخميس في بيت أستاذ عبد الرحيم بعد صلاة العصر بتاريخ: ٢٠١٤/١٢/٤م.

هـ- خلوها من بعض العيوب اللهجية العرفية عند أهل المنطقة مثل: چال (chal) في تعال، وكلمة (إسكِي) بإمالة الكاف وغيرها من الكلمات التي تعتبر عيبا لهجيا عند مجموعات القبائل الأخرى، وإن كان لها أصل في اللهجات العربية في الوطن العربي.

و- الاحتكاك: هذه اللهجة كثيرة الاحتكاك بالكانوري والفلاة اللغتين المحليتين، فقبائل الفلاة مثلاً يسيرون وينزلون ويرتحلون مع القوالمى في الوديان معاً، والكانوري يحتكون بهم في الأسواق وغيرها من الأماكن الاجتماعية.[١]

وعلى هذا فإن لهجة مجموعة القوالمى بهذه الخصائص المذكورة لها صلة قوية بلهجة عرب غربي الجزيرة كقبائل الحجاز أمثال: قريش وثقيف وهوازن والأنصار وكنانة.

خصائص لهجة مجموعة السلامات: وتتلخص خصائص لهجة مجموعة السلامات فيما يأتي:[٢]

١- الإمالة: هي أن تنحو بالألف نحو الكسرة، فتميل الألف نحو الياء ليتجانس الصوت،[٣] هذه اللهجة تستخدم الإمالة في معظم كلماتها من ذلك: قولهم: بِحِلم بإمالة الباء والحاء.

٢- كسر أوائل الفعل المضارع:[٤] تكسر اللهجة العربية الشرقية النيجيرية أوائل الفعل المضارع، وذلك في مثل: نِمشي، نِركب، نِخدم، نِقُود في نَقعد،

٣- الكشكشة: تنطق التاء (Ch) في تعال فتقول: (چَالْ) (caal). وهذه الظاهرة شبيهة بظاهرة الكشكشة التي تجعل الكاف للمؤنثة شينا ينطق (Ch) نحو: عَلَيشْ في عليكِ أو عَلَيْكِشْ في عليك، وقد تحدث الباحث عنها في الصفحات السابقة من هذا البحث.

٤- الاختلاف في موضع النبر: هذه اللهجة تجعل موضع النبر في الكلمات الثلاثية على المقطع الأخيرة وذلك في: (بَنَى) يكون النبر على الألف المقصورة المقطع الأخير في الكلمة.

٥- الاستنطاء:[٥] تستخدم ظاهرة الاستنطاء في بعض كلماتها، من ذلك قولهم: أَنْطِنِي في أعطني، بإبدال العين الساكنة نون.

---

[١] مقابلة شفوية مع **الأستاذ هارون توم**، تمت يوم الثلاثاء، في بيته بتاريخ: ٢/ ١٢/ ٢٠١٤م، الساعة ١١:٠٠ -١٢:٠٠ ظهراً برفقة **الغوني جدهم يونس.**

[2] See: Owens, “Nigerian Arabic in Comparative Perspective”, p.115.

[٣] انظر: الزمخشري، **المفصل في صنعة الإعراب**، ج١، ص٤٧١.

[٤] تحدث الباحث عنها في الفصل الثالث، وذكر القبائل العربية القديمة التي تكسر أوائل الفعل المضارع، وتعرف (بتلتة بهراء)، ومنها: تميم وقبيلة بهراء وقيس.

[٥] **الاستنطاء:** هو جعل العين الساكنة نونا إذا جاورت الطاء، وهذه الظاهرة اللغوية رويت عن الأزد وقيس وهذيل وسعد بن بكر وأهل اليمن، ذكر الباحث ذلك في الفصل الثالث عند الحديث عن ألقاب اللهجات.

٦- السرعة في النطق: يسرع أصحاب هذه اللهجة في الكلام حتى لا تكاد تفهم بعض الألفاظ من أول وهلة من شدة السرعة، وهي ظاهرة لغوية تنسب إلى البدو من العرب، ومجموعة السلامات أكثرهم بدو خلص.

٧- قلة الكلمات المستعارة فيها: هذه اللهجة الشرقية النيجيرية تقل فيها الكلمات المستعارة من اللغات المحلية؛ وذلك لعدم وجود الاختلاط والاحتكاك بينها وبين القبائل غير العربية في الغالب.

ولهجة مجموعة السلامات بهذه الخصائص ذات صلة قوية بلهجة قبائل وسط الجزيرة وشرقيها كتميم، وطيء، وبكر بن وائل، وتغلب، وعبد القيس؛ لأن هذه القبائل يوجد في لهجاتها بعض هذه الظواهر اللغوية كالإمالة والإدغام وكسر أوائل الفعل المضارع والكشكشة والكسكسة واختلاف مواضع نبرات الكلمات.

صلة لهجة العرب النيجيريين بالعربية الفصحى أو عربية التراث: العربية الفصحى أو فصحى التراث وهي تلك اللغة العربية المتمثلة في الشعر الجاهلي والقرآن الكريم وما ثبت صحته من الحديث النبوي الشريف، وأقوال الصحابة وخطبهم ووصاياهم -رضوان الله عنهم أجمعين- وتمتد هذه الفترة حتى منتصف القرن الثاني الهجري،[١] وتتجلى علاقة لهجة العرب النيجيريين وصلتها بالفصحى فيما يلاحظ من ألفاظها وكلماتها المتوافرة في القرآن الكريم والأحاديث النبوية وماورد في الأشعار العربية، وتظهر هذه الصلة في النقاط الآتية:

علاقتها بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية: ولإثبات هذه العلاقة نورد عشرين كلمة من الأسماء ومن الأفعال في النصوص القرآن الكريم غير صعبة المعنى ولا تحتاج إلى شرح في أمثلة الجداول الآتية:

الجدول رقم (١٠)

الرقم	الكلمات في لهجة العرب النيجيريين	ورودها في القرآن الكريم باللفظ والمعنى
١	هيّن	﴿وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ﴾ [النور: ١٥].
٢	حَجَرْ	﴿فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ﴾ [البقرة: ٦٠].

[١] انظر: البركاوي، **مقدمة في فقه اللغة العربية واللغات السامية**، ص١٠٣.

٣	اَلظَّنُّ	﴿إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ﴾ [النجم: ٢٣].
٤	وَرَاءْ	﴿وَمِنْ وَرَائِهِمْ بَرْزَخٌ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾ [المؤمنون: ١٠٠].
٥	بَحَرْ	﴿أَنِ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْبَحْرَ﴾ [الشعراء: ٦٣].
٦	حُوتْ	﴿فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ﴾ [الكهف: ٦٣].
٧	جَمَلْ	﴿حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ﴾ [الأعراف: ٤٠].
٨	رَمَادْ	﴿أَعْمَالُهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ﴾ [إبراهيم: ١٨].
٩	سَرَابْ	﴿كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً﴾ [النور: ٣٩]
١٠	سَحَابْ	﴿وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ﴾ [البقرة: ١٦٤].
١١	أَكْوَابْ - وأَبَارِيقْ	﴿بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ﴾ [الواقعة: ١٨]
١٢	لِيِّن	﴿فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا﴾ [طه: ٤٤].
١٣	اَلْبِيرْ	﴿وَبِئْرٍ مُعَطَّلَةٍ وَقَصْرٍ مَشِيدٍ﴾ [الحج: ٤٥]
١٤	أَبُوهُمْ	﴿وَلَمَّا دَخَلُوا مِنْ حَيْثُ أَمَرَهُمْ أَبُوهُمْ﴾ [يوسف: ٦٨]
١٥	اَلْأَرْضْ	﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً﴾ [الحج: ٥]

ومن الأفعال:

الرقم	الكلمات في لهجة العرب النيجيريين	ورودها في القرآن الكريم باللفظ والمعنى
١	تَحْسِبْ	﴿وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ﴾ [الكهف: ١٨].
٢	أَبَى	﴿فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ﴾ [البقرة: ٣٤].
٣	دَحَرَ أي: طرد أو منع	﴿قَالَ اخْرُجْ مِنْهَا مَذْءُومًا مَدْحُورًا﴾ [الأعراف: ١٨].
٥	أَخَذَ	﴿وَلَمَّا سَكَتَ عَنْ مُوسَى الْغَضَبُ أَخَذَ الْأَلْوَاحَ﴾ [الأعرف: ١٥٤].
٦	سَقَطَ	﴿وَلَمَّا سُقِطَ فِي أَيْدِيهِمْ﴾ [الأعراف: ١٤٩].
٧	آذُوهُمْ	﴿وَاللَّذَانِ يَأْتِيَانِهَا مِنْكُمْ فَآذُوهُمَا﴾ [النساء: ١٦].

٨	أَكَلْ	﴿فَأَكَلَا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا﴾ [طه: ١٢١].
٩	أَمَرَهُمْ	﴿وَلَمَّا دَخَلُوا مِنْ حَيْثُ أَمَرَهُمْ أَبُوهُمْ﴾ [يوسف: ٦٨].
١٠	بَدَأَ	﴿فَبَدَأَ بِأَوْعِيَتِهِمْ قَبْلَ وِعَاءِ أَخِيهِ﴾ [يوسف: ٧٦].
١١	بَدَّلَ	﴿فَبَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا قَوْلًا غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ﴾ [البقرة: ٥٩].
١٢	بَارَكَ	﴿وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِنْ فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا﴾ [فصلت: ١٠].
١٣	بَشَّرَهُمْ	﴿وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ﴾ [البقرة: ٢٥].
١٤	خَتَمْ	﴿خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ﴾ [البقرة: ٧].
١٥	تَبِعْ	﴿فَمَنْ تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ﴾ [البقرة: ٣٨].

علاقتها بنصوص الأحاديث النبوية الشريفة: ولإثبات هذه العلاقة نورد عشرين كلمة من نصوص الأحاديث النبوية الشريف سهلة المعنى، وهي والمأخذ ذات صلة قوية بهذه اللهجة كما في الجداول الآتية:[١]

[١] انظر: حامد، "مقارنة بين لهجة الشوا العربية والعربية الفصحى"، ص١٤٧.

الجدول رقم (١١)

الرقم	الكلمات في لهجة العرب النيجيريين	ورودها في الأحاديث النبوية الشريف باللفظ والمعنى
١	الغَرَابْ	حدثني يحيى عن مالك عن نافع عن ابن عمر أن رسول الله ﷺ قال: (خمس من الدواب ليس على المحرم في قتلهن جناح: الغراب والحدأة والعقرب والفأرة والكلب العقور.[١]
٢	العَقْرَبْ	
٣	الفَارَهْ	
٤	والْكَلْبْ	
٥	اَلرَّضَاعَهْ	قال رسول الله ﷺ (يحرم من الرضاعة ما يحرم من الولادة)[٢]
٦	اَلتُّمُرْ	قال رسول الله (التمر بالتمر مثلا بمثل إلخ).[٣]
٧	الْمُصَارَعَهْ	قال رسول الله ﷺ: (ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب).[٤]
٨	غُصُنْ	قال رسول الله ﷺ: (بينما رجل يمشي بطريق إذ وجد غصن شوك على الطريق فأخره فشكر الله فغفر له).[٥]
٩	شُوكْ	
١٠	تَفُوتُهْ	قال رسول الله ﷺ: (الذي تفوته صلاة العصر كأنما وتر أهله وماله).[٦]
١١	أَهْلَهْ	
١٢	وَمَالَهْ	
١٣	اَلْكُمْ	عن المغيرة بن شعبة أن رسول الله ﷺ: ذهب لحاجة في غزوة

[١] أبو عبد الله مالك بن أنس، **موطأ الإمام مالك**، تحقيق: تقي الدين الندوي، ط١، (دمشق: دار القلم، ١٩٩١م)، الحديث رقم٤٢٦، ج٢، ص٢٧٣.

[٢] مالك بن أنس، **موطأ الإمام مالك**، الحديث رقم ٦١٦، ج٢، ص٥٦٩.

[٣] المرجع نفسه، الحديث رقم٧٦٤، ج٣، ص٢٤٦.

[٤] أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري، **صحيح البخاري**، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط١، (القاهرة: دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ)، الحديث رقم٦١١٤، ج٨، ص٢٨.

[٥] مالك بن أنس، **الموطأ**، تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي، ط١، (أبو ظبي: مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان، ٢٠٠٤م)، الحديث رقم٤٣١، ج٢، ص١٧٩.

[٦] البخاري، **صحيح البخاري**، الحديث رقم ٥٥٢، ج١، ١١٥.

١٤	ضَيِّقْ	تبوك... فذهبت معه بماء، فجاء رسول الله ﷺ : فغسل وجهه ثم ذهب يخرج يديه من كمي جبته فلم يستطع من ضيق كمي الجبة... إلخ.[١]
١٥	اَلرِّعَافْ	أن عبد الله ابن عمر كان إذا رَعفَ انصرف فتوضأ ثم رجع فبنى ولم يتكلم.[٢]

وُرُوُدهَا في الأشعار العربية:

ويعنى به ورود كلمات لهجة العرب النيجيريين في أشعار العرب باللفظ والمعنى، وهذه الشواهد الشعرية تدل دلالة واضحة على علاقة هذه اللهجة بالعربية الفصحى (عربية التراث)، وفضلاً عن ذلك فإن الباحث يأتي بالكلمة ثم معناها في اللهجة والفصحى معًا، ومن ثم يجيء بشاهد من الأبيات الشعرية بنفس اللفظ و المعنى، ويشير إلى الكلمة بوضع خط تحتها، ويتضح ذلك في قائمة الجدول الآتي: [٣]

الجدول رقم (١٢)

الرقم	الكمات	معناها في لهجة عرب نيجيريا والفصحى واحد
١	اَلْبُرْمَةُ	البرمة قِدْرٌ من حجار والجمع بُرَم وَبُرَام وبِرَم
قال قيس بن الحدادية:[٤] سعى بينهم واش بأفلاق بُرْمَة لتفجع بالإظعان من هو جازع		
٢	بَهَقْ	بياض يعتري الجسد بخلاف لونه ليس من البرص
قال رؤبة بن العجاج:[٥] فيه خطوط من سواد وبلق كأنه في الجلد توليع البَهَقْ		
٣	بَطْرَانْ	بَطِر والبَطْرُ: الأشر
قال الحصين بن الحمام المرّي:[١]		

[١] مالك بن أنس، **الموطأ**، تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي، الحديث رقم ٩٩، ج٢، ص٤٨.

[٢] **موطأ الإمام مالك**، تحقيق: تقي الدين الندوي، الحديث رقم ٣٦، ج١، ص٨٥.

[٣] انظر: إبراهيم عبد الرحيم العوضي، **بين الفصحى والعامية**، ط١، (الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٩م)، الأبيات مأخوذة من هذا الكتاب.

[٤] أبو فرج الأصفهاني، **الأغاني**، تحقيق: سمير جابر، (بيروت: دار الفكر، ط٢)، ج١٤، ص١٥٤.

[٥] ابن سيده، **المحكم والمحيط الأعظم**، ج٤، ص١٣٠.

دفعناكم بالحلم حتى بطرتمُ وبالكف حتى كان رفع الأصابع		
٤	حِسْ	الحِسُّ: الحركة والصوت الخفي وقد تطلق على الصوت.
قال أبو ذؤيب الهذلي:[٢] فشربن ثم سمعن حِسًّا دونه شرف الحجاب وريب قرع يقرع		
٥	حَرَّشَ	التحريش والحرش: إغراؤك الإنسان ليقع بمثيله.
قال زهير بن بلال:[٣] وذي حنق أغراه بي غير ناصح فقلت له: وجه المحَرّشُ أقبح		
٦	حَامِي	حُمْوُ الشمس: حَرّها
قال ابن أحمر:[٤] ما خلتني زلت بعدكم ضَمِنًا أشكو إليكم حمُوَّة الألم		
٧	خَتَل	الختل: التخادع عن غفلة
قال زهير بن أبي سلمى:[٥] إذا ما غدونا نبتغي الصيد مرة متى نره فإننا لا نُخَاتلُه		
٨	خَمْ	خم البيت والبئر واختمها أي: كنسها
قال الهذلي:[٦] تفجي خمام الناس عنا كأنما يفجهم خَمٌّ من النار ثاقب		
٩	خَضَّ	الخضخضة: تحريك الماء
قال الشريف الرضي:[٧] يَرُوحُ مَنْ يَرْجُو لَهُ غُرّةً قد خضخض السجل بجال عميق		

[١] أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تحقيق: توفيق النيفر ومختار العبيدي وجمال حمادة، ط١، (تونس: المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، ٢٠٠٩م)، ج٢، ص٥٦٩.

[٢] ابن منظور، **لسان العرب**، ج١٢، ص٥٩٢، مادة: (نمم).

[٣] أبو القاسم حسين بن محمد الراغب الأصبهاني، **محاضرات الأداء ومحاورات الشعرا والبلغاء**، (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٠م)، ص٢٣٩.

[٤] الزبيدي، **محمد بن محمد**، **تاج العروس من جواهر القاموس**، (القاهرة: دار الهداية، د.ت)، ج٣٧، ص٤٨٦.

[٥] زهير بن أبي سلمى، **ديوان زهير**، تحقيق: حمدو طمَّاس، ط١، (بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٣م)، ص٥٢.

[٦] ابن منظور، **لسان العرب**، ج١٥، ص١٤٨، مادة: (فجا).

[٧] الشريف الرضي، محمد بن الحسين، **ديوان الشريف الرضي**، (بيروت: دار صادر، ١٩٩٠م)، ص٦٩.

١٠	دَغَشْ	دغش يدغش دغشا:دخل في أو عليهم، هجم وكرّ.
قال الراجز:[١] كيف تراهن يُدَاغِشْنَ السرى وقد مضى من ليلهن ما مضى		
١١	رَهِيفْ	الرهف من قولهم: رهفت الشيء أرهفته: إذا رَقَّقته
قال كثير:[٢] مقارب خطو لا يغير نعله رَهِيفُ الشراك سهلة المتسمت		
١٢	زَقَفَ	زَقَف الشيء يَزْقُفه زقفا: استلبه أو اختطفه بسرعة
قال مزاحم:[٣] ويضرب إضراب الشجاع وعنده إذا ما التقى الأبطال حطف مُزَاقَفُ		
١٣	سَيْر	السَّيْر: ما قُدَّ من الجلد طولا وهو الشراك وجمعه أسيار وسيور وسيورة.
قال الشاعر:[٤] لا تأمنن فزاريا خلوت به على قلوصك واكتبها بأسيار		
١٤	سَخَّن	أجد سخنة من حمى أي: حرًّا منها
قال الأخنس بن شهاب التغلبي:[٥] ظَلِلْتُ بها أعرى وأشعر سُخْنَة كما اعتاد محموما بخيبر صالب		
١٥	الخيل	جمع فرس
قال طرفة بن العبد:[٦] ولقد شهدت الخيل وهي مغيرة ولقد طعنت مجامع الربلات		

[١] ابن منظور، **لسان العرب**، ج٦، ص٣٠٢، مادة: (دغش).

[٢] كثير، عزة، **ديوان كثير عزة**، تحقيق: عدنان زكي درويش، ط١، (بيروت: دار صادر، ١٩٩٤م)، ص٧٢.

[٣] الأزهري، **تهذيب اللغة**، ج٣، ص١٧٧، مادة: (قزف).

[٤] المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، **الكامل في اللغة والأدب**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط٣، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م)، ج٣، ص٦٥.

[٥] المفضل محمد بن يعلى الضبي، **المفضليات**، تحقيق: قصي الحسين، ط١، (بيروت: در ومكتبة الهلال، ١٩٩٨م)، ص١١٨.

[٦] طرفة بن العبد، **ديوان طرفة بن العبد**، (بيروت: المكتبة الثقافية، ١٩٨٠م)، ص١٤.

١٦	شَافْ	رأيت النساء يتشوفن من السطوح أي: ينظرن ويتطاولن

الخاتمة

توصلت الدراسة بعد التطواف إلى نتائج كثيرة، أهمها:

إن لهجة غرب برنو العربية؛ أي: لهجة مجموعة القوالمى أقرب إلى لهجة قبائل غربي الجزيرة العربية من سكان الحجاز كقريش وثقيف وسعد بن بكر والأنصار وكنانة وهوازن، لما لها من خصائص قد تشارك فيها اللهجة الحجازية، وذلك نحو: الفتحة والإظهار والتسهيل وخلوها من الكشكشة والكسكسة وسرعة الكلام وغيرها من الخصائص اللهجية التي اشتهرت بها هذه القبائل.

وإن لهجة شرق برنو العربية؛ أي: لهجة مجموعة السلامات أقرب إلى لهجة قبائل شرقي الجزيرة العربية ووسطها كتميم وأسد وتغلب وعبد القيس وطيء وبكر بن وائل؛ لما لها من خصائص قد تشارك فيها اللهجة التميمية، وذلك نحو: الإمالة والإدغام والكشكشة وسرعة الكلام والاختلاف في مواضع النبر والاستنطاء وغيرها من الخصائص اللهجية التي اشتهرت بها هذه القبائل. ولهذه اللهجة العربية النيجيرية خصائص صوتية تخالف فيها العربية الفصحى، وتشارك فيها غالباً اللهجات القديمة؛ وذلك في الإبدال والقلب والحذف والترخيم، كإبدال العين همزة والحاء هاءً والظاء ضاضاً ونطق القاف بين الكاف والقاف كالجيم القاهرية وغيرها من الإبدالات السارية في الأصوات العربية. ولهجة العرب النيجيريين تستخدم أربعة وعشرين صوتاً من أصوات العربية الفصحى، في حين أن أربعة منها اندثرت وهي: العين والحاء والذال والثاء.

كذلك لهجة العرب النيجيريين ذات صلة قوية باللهجات القديمة والعربية الفصحى، ولها صلة أيضاً باللهجات العربية الحديثة، وبخاصة اللهجة السودانية والكويتية والسعودية والمصرية. وفيها آلاف الألفاظ المستعملة في لهجة العرب النيجيريين وردت في أشعار العرب القديمة والقرآن الكريم ونصوص الأحاديث النبوية الشريفة، مثل: بُرْمَةٌ، وحَرّشَ، وشَرَّ، وبَهَقْ، وبَطْرَانْ، وحِسْ، وهَيِّن، ولَيِّن، وحَجَرْ، وسَكَتْ، ورَجَفْ، وخَتَمْ، وصَرَخْ، والغَرَابْ، والعَقْرَبْ، والفَأْرَةْ، والكَلْبْ، والرَّضَاعَةْ، وقليل من ألفاظها مأخوذة من اللغات المحلية، وبعضها لم يعرف أصله أو نشأ نتيجة لتطور صوتي.

التوصيات والاقتراحات: بناءً على ماتقدم من دراسة اللهجات بصفة عامة ولهجة العرب النيجيريين بصفة خاصة وهي مناط هذه الدراسة يقترح الباحث ما يأتي:

١- المحافظة على هذه اللهجة والعناية بها من قبل الباحثين العرب، لأنهم أقرب إليها من غيرهم من الغربيين الذين كثفوا فيها البحوث بالإنجليزية، ولا سيما الجامعات الألمانية. ٢- تشجيع أبناء هؤلاء العرب على القيام ببحوث تتعلق بلهجتهم العربية وتأصيلها وربطها باللهجات العربية القديمة والمعاصرة، وأن يضعوا لهجتهم نصب أعينهم فهي تمثل شخصيتهم وهويتهم العربية. ٣- القيام بإنشاء مؤسسات علمية تعتني بالبحوث الميدانية، وتتخذ اللهجة العربية النيجيرية موضوعاً لها؛ لما فيها من جوانب مهملة لم تحظ بعناية كاملة، وذلك يكمن في إثبات ورودها في العربية الفصحى؛ حيث وردت ألفاظها في القرآن الكريم وعلاقتها بالقراءات وورود ألفاظها في الأشعار العربية القديمة، كذلك في المعاجم العربية مما يحتمل في تفصيله أبحاثاً مستفيضة يلتمس لها من الأمثلة في اللهجات المتتابعة على كثرتها.

مستقبل العربية والإنجليزية: دراسة لغوية تحليلية

الدكتور عادل الشيخ

كلية اللغة العربية والحضارة، جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية، بروناي دار السلام

ملخص البحث

تقوم هذه الدراسة على فرضيتين: **تنص الفرضية الأولى على** أن الإنجليزية التي تعد الآن اللغة الأولى سيادة في كافة الصعد العلمية، والتجارية والسياسية، إلا أن تأثير هذه السيادة على وضعها سيكون سالباً. بله سيكون مهدداً رئيساً لوجودها! فالانتشار الواسع للغة الإنجليزية، في كل أصقاع الدنيا، سيؤدي حتماً إلى نمو تنوعات لهجية إنجليزية تنمو في مسارات مختلفة لتتشكل معا في آخر المطاف لهجات قومية، تتطور إلى أن تصير لغات مستقلة. وهذا عين ما حدث للغة اللاتينة التي تولدت منها اللغات الأوربية المعاصرة. هنالك من الشواهد ما يدعم هذا الزعم؛ فالملاحظ الآن وجود تنوعات لهجية كثيرة للغة الإنجليزية،كلها تعد من اللغة الإنجليزية المعاصرة، وتعد كل منها في بلادها لغة معيارية Standard English. فهنالك الإنجليزي الأميريكي، والإنجليزي البريطاني، والنيوزلاندي، والهندي، والأسترالي، والإفريقي، والأسيوي بتنوعاته المختلفة. وهذا ما اصطلحوا عليه English Englishes.والملاحظ أن هذه التنوعات اللهجية لا تنمو منعزلة عن شقيقاتها مختلفة في المفردات اللغوية فقط، وإنما تختلف في الأصوات والتراكيب النحوية. وهذان العنصران يشكلان معاً العمود الفقري للغة؛ فإن تغيرا تضحى اللغة الإنجليزية لغات تجمع بينها سمات صوتية ودلالية وتركيبية ، إنها ستغدو أصلاً لمجموعة لغوية ؛ هي أسرة اللغات الإنجليزية English Language Family. **أما الفرضية الثانية فتزعم على** أنه رغم ضعف مساهمة العربية في الإنتاج العلمي والتقني للحضارة العالمية المعاصرة، إلا أنها بمالها من معايير ضبط في كافة مستوياتها من صوت، ومفردات وتراكيب ستتمكن من أن تحافظ على كينونتها، وستزول السمات التي تميز بين

اللهجات العربية، وذلك بعل ثورة الاتصالات التي قاربت بين ناطقي اللغة العربية بل إن كل اللهجات العربية ستتقترب نحو الفصحى المعاصرة. وبذا فإن إن العربية تبرهن أنها اللغة الأقدر على البقاء والنمو في كافة الظروف. تحاول هذه الدراسة مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي البحث في هاتين الفرضيتين لتأييدهما أو دحضهما.

المقدمة

تحاول هذه الورقة مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي البحث في فرضيتين، وذلك بغية تأييدهما أو دحضهما. وذلك بغرض تبيان مدى قابلية اللغتين للبقاء، واستيعاب متغيرات الفعل الحضري البشري عبر التاريخ.

الفرضية الأولي هي: "رغم أن الإنجليزية هي اللغة الأولى سيادة، إلا أن تأثير هذه المكانة على وضع اللغة الإنجليزية سيكون سالباً. بل ربما يكون مهدداً رئيساً لوجودها بوصفها لغة!" فالانتشار الواسع للغة الإنجليزية، في كل أصقاع الدنيا، سيؤدي حتماً إلى خلق تنوعات إنجليزية لكل منها لهجة أو لهجات خاصة. وهذه التنوعات الإنجليزية المتباينة تتطور وتتغاير في مسارات مختلفة لتشكل معا في آخر المطاف لهجات قومية، تتطور إلى أن تصير لغات مستقلة. وهذا عين ما حدث للغة اللاتينية التي تولدت منها اللغات الأوربية المعاصرة.

أما الثانية فهي: "رغم أن المشاركين في مؤتمر (لغة الطفل العربي في عصر العولمة) الذي عقد في مقر جامعة الدول العربية في المدّة من ١٧ إلى ٢٠٠٧/٢/١٩م، قالوا: إن العربية ولغات أخر ستموت بنهاية هذا القرن، فإن الباحث يرى نقيض ذلك؛ فالعربية، ستمر بحالة مغايرة لما يلم بالإنجليزية؛ إذ ستحافظ على كينونتها، وستزول السمات التي تميز بين اللهجات العربية. بل إن كل اللهجات العربية تتجه نحو الفصحى المعاصرة. إن العربية ستبرهن بهذا أنها اللغة الأقدر على البقاء والنمو في كافة الظروف."

سيتم مناقشة هاتين الفرضيتين في النقاط التالية:

١. العراقة والمعاصر.
٢. مآلات التطور في اللغتين.
٣. العربية والإنجليزية ورهان المستقبل.
٤. خاتمة

العراقة والمعاصرة

إن العراقة والمعاصرة لفظان متضادان، إن أطلقتا على لغة ما فذا يشي بطلاقة قدرتها على التعبير عن حضارة العصر؛ أي إنها لغة ذات شباب متجدد تتطور وتنمو دون أن تفقد أصولها وخصائصها المميزة. وإن قورن بين العربية والإنجليزية في ذلك، فإن كفة العربية تبدو راجحة، فاللغة العربية ذات ربيع متجدد دوماً. والإنجليزية عبر عصورها تتعثر بين نهوض وسقوط.
فاللغة العربية ذات صلة وثيقة غير منفصمه عن ماضيها أنها ذات كفاءة متجددة دوما، مواكبة للعصر -أي عصر- كان. بل إنها لغة لا تعرف لها طفولة "....بدأت فجأة على غاية الكمال، وهذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر، فليس لها طفولة ولا شيخوخة."[١]
وهذه اللغة تزداد قوة بتتالي الأزمان؛ إذ لها القدرة على النماء والتطور في كل الظروف. ولها القدرة في التعبير عن أحوال المجتمع في ترديه ورقيه. فالعربية تحافظ على بهائها وقوتها إذا ما ضعفت حضارتها، وتزداد ألقاً بقوة حضارتها. وهذا واضح جلي بمجيء الإسلام. فالإسلام الذي كان نقلة حضارية هائلة في تاريخ البشرية **قال المستشرق المجري عبد الكريم جرمانوس** "إنّ في الإسلام سنداً هامّاً للغة العربية أبقى على روعتها وخلودها فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة، كاللاتينية حيث انزوت تماماً بين جدران المعابد. ولقد كان للإسلام قوة تحويل جارفة أثرت في الشعوب التي اعتنقته حديثاً، وكان لأسلوب القرآن الكريم أثر عميق في خيال هذه الشعوب فاقتبست آلافاً من الكلمات العربية ازدانت بها لغاتها الأصلية فازدادت قوةً ونماءً."[٢]

[١] الجندي، أنور، **اللغة العربية بين حماتها وخصومها**، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٣م)، ص ٢٥.
[٢] انظر: حمد، محمود فوزي، اتخاذ العربية لغة لتدريس العلوم في التعليم العالي، **مجلة اللسان العربي**، العدد (٢٤)، ص٨٥.

يؤكد عبيد الله هذه المعاني أيضاً فيقول: "لقد حظيت اللغة العربية بما لم تحظ به لغة أخرى من عوامل القوة والبقاء، فهي اللغة التي ولدت في مهد الأبجدية الأقدم في تاريخ الإنسان، وورثت بعض عناصر أمهاتها وأخواتها من لغات الشرق القديم، وهي لغة العرب قبل الإسلام، تظهر مكتملة ناضجة في الشعر الجاهلي لا يكاد ينقصها شيء. وهي بمجيء الإسلام لغة القرآن ولغة الإسلام الدين الكوني الذي نزل للناس كافة، ثم غدت اللغة العالمية الأولى في عصر ازدهار الحضارة العربية وسيطرتها على العلم العالمي."[١]

ولفت النظر إلى قوة اللغة وقدرتها على المعايشة والنماء في أضعف حلقات حضارتها العربية فقال: "تعرضت في القرن العشرين لتجارب صعبة ومحاولات مريرة كي تنحني أمام العاميات مرة وأمام اللغات الأجنبية مرات، وأمام دعاوى لتغيير كتابتها والانقطاع عن ذاكرتها، ولكنها صمدت وبقيت حية، وماتت أكثر تلك الدعوات أو تحولت إلى تجارب جانبية لا تغير من جريان النهر المقدس شيئا."[٢]

إن تراث اللغة العربية يظل دوماً غير مستعجم لمن يقرأه. ويكفي في ذلك القرآن وحديث الرسول صلى الله عليه وسلم. وأقدم من ذلك أشعار عرب الجاهلية التي ما زالت مقروءة ومفهومة؛ فما من أثر كتب بالعربية قديماً يستعصي على الفهم. بل إن اللغة العربية في مستوياتها الأربع، وهي الصوت، والصرف، والدلالة والنحو تعتمد في مرجعيتها على المصادر العربية التي كتبت قبل أربعة عشر قرناً.

يمض جرمانوس قائلاً: "والعنصر الثاني الذي أبقى على اللغة العربية هو مرونتها التي لا تُبارى؛ فالألماني المعاصر مثلاً لا يستطيع أن يفهم كلمةً واحدةً من اللهجة التي كان يتحدث بها أجداده منذ ألف سنة، بينما العرب المحدثون يستطيعون فهم آداب لغتهم التي كتبت في الجاهلية".[٣]

وهذا عين ما ذهب إليه وليم ورك: "إن للعربية ليناً ومرونةً يمكنانها من التكيف وفقاً لمقتضيات العصر. فمن الحضارة العربية ولغتها استمد الغرب نهضته الحديثة حيث تعلموا في

---

١ عبيد الله، محمد، ندوة عن عالمية اللغة العربية وأيقوناتها في الربيع العربي في جامعة فيلادلفيا، **صحيفة الغد الأردنية**، الثلاثاء، ديسمبر ٢٠١١م.

٢ المرجع نفسه.

٣ الجندي، أنور، **اللغة العربية بين حماتها وخصومها**، ص٧٤.

جامعات الأندلس وصقلية. واحتكوا بالعالم الإسلامي في أماكن مختلفة وتعلموا منه. وهذا شيء معروف ويجهله كثير من أبناء المسلمين."

وهذه اللغة "أصبحت لعدة قرون في التاريخ الوسيط هي اللغة العالمية الأولى لغة الفكر والعلم والاقتصاد، وحرّر الحرف العربي عشرات اللغات غير المكتوبة وأدخلها عالم التدوين، وتعايشت الثقافة العربية الإسلامية مع ثقافات الشعوب التي ارتبطت معها بالعقيدة ولم تحاول طمسها أو استلابها، ولكنها تعاملت معها أخذا وعطاء فأغنتها واعتنت بها وقبلت دون تحيّز ولا تمييز من استطاع أن يضيف الي قدرتها بل إنها كرمت ذلك وشجعت عليه."[1]

وتوجد عند الغرب اليوم في مكتباتهم ومتاحفهم كثير من المخطوطات العربية في مختلف العلوم، وكيف يعقل أن تكون اللغة العربية لا تصلح لأن تكون لغة علم وتصلح لها لغات الغرب القاصرة، أو لغات الروس والصين واليابان المعقدة، هذا جزء من الغزو الفكري والتثبيط والبهتان الذي يروج له الأعداء، والذي يتلقفه -مع الأسف-بعض أدعياء العلم من بني جلدتنا ويصدقوه لجهلهم بلغتهم وحضارتها وتاريخها.

وعن ذلك يقول حافظ إبراهيم:

وسعت كتاب الله نصا وغاية وما ضقت عن آي به وعظات

فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة وتنسيق أسماء لمخترعات

أنا البحر في أحشائه الدر كامن فهل سألوا الغواص عن صدفاتي.

قال المستشرق ألفريد غيوم مستشهدا على طواعية اللفظ العربي وغنائه الدلالي ومميزاً بينه وبين نقيض ذلك في اللغة الإنجليزية: "إن الجذر الثلاثي باشتقاقاته البالغة الألفَ عَدّاً، وكلٌ منها متّسق اتساقاً صوتياً مع شبيهه، مشكّلاً من أيّ جذر آخر، يصدر إيقاعاً طبيعياً لا سبيل إلى أن تخطئه الأذن، فنحن (الإنكليز) عندما ننطق بفكرة مجرّدة لا نفكر بالمعنى الأصلي للكلمة التي استخدمناها، فكلمة (Association) مثلاً تبدو منقطعة الصلة بـ(Socins) وهي الأصل، ولا بلفظة (Ad)، ومن اجتماعهما تتألف لفظة (Association) كما هو واضح وتختفي الدالّة مدغمة لسهولة النطق، ولكن أصل الكلمة بالعربية لا يمكن أن يَسْتَسِرّ ويَسْتَدِقّ على المرء عند تجريد الكلمة المزيدة حتى

---

[1] انظر: مصايف، محمد، **الثورة والتعريب**، ط٢، (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، د.ت.)، ص١٩.

يضيع تماماً، فوجود الأصل يظلّ بَيّناً محسوساً على الدوام، وما يعدّ في الإنجليزية محسّناتٍ بديعيةً لا طائل تحتها، هو بلاغةٌ غريزيةٌ عند العربي."[١]

وفي مقابل ذلك فإن اللغة الإنجليزية التي تصغر اللغة العربية كثيراً وبقرون قد وهنت علاقتها بماضيها. يقول فري بورن (Freeborn) إن الإنجليزية القديمة ليست كالإنجليزية المعاصرة؛ فالمعاصرة لا تقرأ كما كانت تقرأ الإنجليزية القديمة. كما أن قواعد اللغة اختلفت. أما النطق فقد تباين بصورة كبيرة من إقليم لآخر، أو من مجتمع لآخر. وبما أن هنالك تغييراً واختلافاً في النطق فهنالك بالطبع اختلاف في الهجاء.[٢]

وهذه الجملة مثال للتغيير المميز بين الإنجليزية القديمة والمعاصرة:

Hwæt! Wé Gárdena in géardagum Listen! We of the Spear-Danes in the days of yore

وهذا مثال لنص بالإنجليزية القديمة:

Ealle fīras sind boren frēo ond geefenlican in ār ond riht. Hīe sind gifeðe gerād ond ingehygd, ond sculon dōn ongēan oðrum be feore of brōþorhāde.

ويعني بالإنجليزية الحديثة:

All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.[3]

إن كتابة الأرقام تشكل مثالاً حياً للتغير الكبير الذي طرأ على اللغة الإنجليزية عبر العصور.

جدول (١): كتابة الأرقام بالإنجليزية عبر العصور

---

[١] انظر: لين، إدوارد، "مقدمة مدّ القاموس"، ترجمة عبد الوهاب الأمير، **مجلة المورد**، المجلد (٥)، العدد (٢)، ص٤٣.

[2] Freeborn, Dennis, From Old English to Standard English, a course book in language variation across time, Mackmilan, 1992. P. ix.

[3] **Old English**, http://www.omniglot.com/writing/oldenglish.htm.

Seven	Six	Five	four	three	two	One	
Seβun	Sehs	Fimf	feðwoːr	θriːz	twai	ainaz	اللغة البروتو-جرمانية قبل الميلاد
Seβun	Sehs	Fimf	fewwur	θriju	twai	Ain	الجرمانية الغربية إلى ٤٠٠م
sĕŏvon	Siks	fiːf	feowor	θreo	twaː	aːn	الإنجليزية القديمة المتأخرة إلى 900م
(seofon)	(six)	(fīf)	(fēowor)	(þrēo)	(twā)	(ān)	هجاء الإنجليزية القديمة المتأخرة
Sevən	Siks	fiːvə	fowər	θreː	twoː	ɔːn	الإنجليزية المتوسطة المتأخرة إلى 1350م
(seven)	(six)	Five	(fower)	(three)	(two)	(oon)	هجاء الإنجليزية المتوسطة المتأخرة
Sevən	Siks	Fimf	foːr	three	twuː > tuː	oːn >! wʊn	الإنجليزية الحديثة المبكرة إلى 1600م
sevən[1]	sIks	Fimf	fɔː(r)	θriːz	tuː	wʌn	الإنجليزية الحديثة ,إلى الآن

[1] **Old English**, http://community.worldheritage.org/articles/Old_English.

وهذا يعني أن هنالك انفصاماً بين تراث اللغة الإنجليزية وحاضرها. ومحصلة ذلك فقدان كثير من التراث الثقافي والحضاري المكتوب باللغة الإنجليزية. وما كان التراث ليضيع لو أن هؤلاء القوم اتخذوا اللغة العربية لساناً، ولن يكون افتراء لو قلنا إن أولئك الذي اتخذوا غير العربية لساناً قد خسروا كثيراً من تراثهم. إن الإنسانية كانت ستكون أكثر وعياً بماضيها وأكثر علماً وثقافة لو اتخذت العربية لساناً.

آثار التطور اللغوي في العربية والإنجليزية

إن اللغة كائن حي، يعتريها ما يعتري الكائنات الحية من أسباب القوة والضعف والبقاء والفناء. فكثير من اللغات لم تصمد فانزوت وماتت، وبعضها وهن. ولغات أخرى تمكنت من استيعاب المتغيرات الحضارية والثقافية للناطقين بها. بل ويتبادل التأثير والتأثر مع اللغات الأخرى.

تمتاز اللغة العربية بالمرونة والطواعية مع المحافظة على مميزاتها، فهي تقتبس من غيرها فتطور وتزداد ثراء في اللفظ والدلالة. وهذا التغير الذي يطرأ "يمس طريقة التعبير، والأداء عن المعنى والأفكار، واقتباس الصور والأساليب ولكنه لا يمس تغييراً في قواعد اللغة، وضوابطها يؤثر على فهم التراث العربي وعلى فهم مقدسات العقيدة الدينية نفسها، واللغة تكون مقبولة على أنها لغة جيدة، إذا كانت ملائمة لأهداف المتكلم، ومريحة لكل من المتكلم والسامع."[١]

يقول خليفة" وقد يقف الباحثون اللغويون من خارج هذه الأمة، ومن أعداء اللغة العربية، من حاقدين وموتورين في داخلها وبين صفوفها، أقول قد يقف هؤلاء حيارى أمام هذه الظاهرة التي تتميز بها اللغة العربية الفصحى، التي صمدت شامخة حيّة، أمام نوائب الدهر وزعازعه عبر القرون، ولم يجر عليها ما جرى على اللغات العامة التي ظهرت في التاريخ ثم تحلّلت إلى لغات كثيرة."[٢]

ولقد برهنت التجارب التي مرت بها العربية على أن هذه اللغة " صاحبة مناعة تحميها من التأثيرات الغريبة عن خصائصها الموروثة، وذلك لإحكام "نظامها ومتانته فلم تسمح للفظ الغريب أن يدخل الخلل على نظامها، والفساد على قواعدها، ولذلك صهرته وغيرت معالمه حين قبلته."[٣]

---

[١] الفوزان، محمد إبراهيم، **اللغة العربية والعولمة**، ص٤٣.

[٢] خليفة، عبد الكريم، "اللغة العربية أساس نهضة أمتنا ووحدتها"، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**، ص١٣.

[٣] المبارك، محمد، **فقه اللغة وخصائص العربية**. ط٦، (بيروت: دار الفكر، ١٩٧٥م)، ص٣٣.

بينما نجد أن فعل التطور في اللغة الإنجليزية مغاير فاللغة الإنجليزية يحدث فيها التطور آثاراً تشوه اللغة، ونتج بعد عملية التطور شكلا لغويا يكاد يكون مغايراً لما سبق.

تصنف اللغة الإنجليزية بناء على مراحل التطور عدة منظومات لغوية هي:

١. اللغة البروتو-جرمانية قبل الميلاد.
٢. الجرمانية الغربية إلى ٤٠٠م.
٣. الإنجليزية القديمة المتأخرة إلى ٩٠٠م
٤. الإنجليزية المتوسطة المتأخرة إلى ١٣٥٠م.
٥. الإنجليزية الحديثة المبكرة إلى ١٦٠٠م.
٦. الإنجليزية الحديثة إلى الآن.

ويربط بين هذه المنظومات الإنجليزية خيط رفيع؛ ذلك أن الاختلافات في المستويات اللغوية الأربع كبيرة جدا، فاللاحق لا يستطيع إطلاقاً فهم لغة السابق.

إن اللغة الإنجليزية تتأثر كثيراً بما تحتك بها من لغات وذلك لدرجة أنها قابلة لأن تفقد خصائصها وسماتها

المميزة. بل إن هذه اللغة تعجز عن المحافظة على شخصيتها حتى في ظل مجدها الحضاري. أما اللغة العربية التي تكبر أرومة اللغات اللاتينية التي منها تناسلت الإنجليزية، ما زالت قوية ومتجددة منذ أن صارت لسان الحضارة الإسلامية، قبل أربعة عشر قرناً، بينما الإنجليزية الحديثة والتي ظهرت إلى الوجود قبل ٥ قرون بدأت تدب فيها علامات الشيخوخة وأعراض الموت.

ولعل من المفيد هنا أن نذكر أن اللغة الإنجليزية بدأت في الظهور في القرن الخامس الميلادي أي قبل ١٤٠٠ سنة. وهي الفترة التي نضجت فيها اللغة العربية. وتشكلت الإنجليزية الأولى من لهجات أتى بهات السكان الأنجلوسكون إلى بريطانيا في القرن الخامس. وهذه هي الإنجليزية القديمة، نسلت منها الإنجليزية الوسطى التي ظهرت في القرن الحادي عشر عندما استولى النورمانديون على إنجلترا، أما الإنجليزية الحديثة فيعود تاريخها إلى أواخر القرن الخامس عشر بظهور الطباعة في لندن وكانمت هذه هي نقطة التحول الكبرى في هذه اللغة[1].

[1] David Crystal, **The Cambridge Encyclopaedia of the English Language-Cambridge University Press**, Aug 25, 2003.

اللغتان ورهان المستقبل

هذا العصر هو عصر اللغة الإنجليزية بلا منازع حيث تستخدم اللغة الإنجليزية في كافة مجالات الحياة، بينما يضمحل دور اللغة العربية؛ ذلك لضعف حضارتها. ورغم ذلك تبدو مفارقة واضحة؛ إذ إن كثيرين قد تنبأوا بأن اللغة العربية هي لغة المستقبل، والإنجليزية لا مستقبل لها.

ومن الذين شهدوا بذلك الرئيس الفرنسي ساركوزي حيث وصف العربية بأنها "لغة المستقبل والعلم والحداثة"، وأعرب عن أمله في الرسالة التي ألقاها في مؤتمر للغة العربية عقد في باريس بأن يبدى الشعب الفرنسي مشاركة أكثر في هذه اللغة التي تعبر عن القيم الحضارية والروحية العظيمة. بل دعا إلى الاستثمار في اللغة العربية؛ فقال: إن تعلمها يرمز إلى التبادل والانفتاح والتسامح، وأن تعلمها سيرفدنا بواحدة من أقدم وأعرق الحضارات في العالم. وفي فرنسا لدينا أكبر عدد من المواطنين من أصول عربية ومسلمة؛ فالإسلام هو الدين الثاني في فرنسا.[١]

ذكر المسدي: "أن كاميليو جوزي سيلا -وهو الحائز على جائزة نوبل للآداب عام ١٩٨٩م - يثير كثيرًا من الجدل في الأوساط الغربية، ولا سيما دعاة العولمة، ومفاد هذا الرأي أن لغات العالم تتجه نحو التناقص، وأنه لن يبقى إلا أربع لغات قادرة على الحضور العالمي، هذه اللغات هي: الإنجليزية، والإسبانية، والعربية، والصينية، وقد بنى "كاميليو" رأيه على استشراف مستقبلي ينطلق من الدراسات اللسانية التي تعاين موت اللغات وتقهقرها واندثارها."[٢]

وبحسب تقرير المجلس البريطاني، فإن أهم عشر لغات للمستقبل كانت على النحو الآتي:

١. اللغة الإسبانية.
٢. اللغة العربية.
٣. اللغة الفرنسية.
٤. لغة الماندرين الصينية.

[١] Sarkozy, "Arabic Is the Language of the Future", **The Brussels Journal**, 2008.

[٢] المسدي، عبد السلام، **العولمة والعولمة المضادة**، (القاهرة: سطور، ١٩٩٩م.)، ص٣٩٠.

٥. اللغة الألمانية.
٦. اللغة البرتغالية.
٧. اللغة الإيطالية.
٨. اللغة الروسية.
٩. اللغة التركية.
١٠. اللغة اليابانية.

يرى أوستر Oster[١] أن اللغة الإنجليزية ليست بمنأى من الموت، وأن هيمنة اللغة الإنجليزية الآن بدت توهن، بل إنها قد شارفت النهاية. لقد ساهمت العولمة في استمرار هيمنة اللغة الإنجليزية بعد انهيار الإمبراطورية البريطانية بيد أن عوامل التقدم الاقتصادي والتقني والهجرة ستغير من وسائل الحصول على التقنية. ولذا فإنه يرى أن اللغة الصينية ستمتلك زمام المبادرة وستكون هي اللغة الغالبة والمهيمنة وذلك لما للصين من قدرات سكانية واقتصادية وتقنية.[٢]

ولعل تقارب اللهجات العربية نحو التوحد وتشظي اللغة الإنجليزية يمثلان دليلاً آخر على: لمن سيكون المستقبل؟

تقارب اللهجات العربية وتشظي الإنجليزية

حالتان نقيضان تمر بهما اللغتان، فاللهجات العربية تتقارب نحو اللهجة الواجدة، هذه اللهجة الواحدة تنحو نحو الفصحى، بينما تتشظى الإنجليزية وتتحول إلى أرومة لغوية.

فالمتأمل في تاريخ اللغة العربية يجد أنها لغة قابلة للتطور والتجدد دون أن تفقد شخصيتها المميزة. كذلك يلحظ أن لهجاتها المتعددة بدأت تتقارب. بل إن العربية الفصحى ذات اللهجات العربية المتعددة والتي كانت تعد لغات مركزية فصيحة انصهرت بمجيء الإسلام في لغة معيارية فصحى واحدة.

---

[١] مؤلف كتاب *The Last Language Franca*

[2] Will the English language ever die?

http://www.cam.ac.uk/research/news/will-the-english-language-ever-die

يشير خليفة إلى هذه الخاصية أي خاصية ميل اللغة العربية نحو التقارب فيقول:" وقد فاتهم أن هنالك أيضاً ميلاً آخر في حياة اللغة، يتعارض مع الميل نحو التقسيم إلى لغات ولهجات، وهو الميل نحو الوحدة المتزايدة الاتساع. ونحن إذا نظرنا إلى هذين الميلين المتعارضين في حياة كل لغة من اللغات، نجد أنّ كلًّا منهما ناجم عن فعل أحداث تؤثر في الجماعات. ويرى بعض اللغويين أن الاتجاه نحو التقسيم أقوى من الاتجاه نحو التوحد، وأنهم يطلقون عليه عملية التطور الطبيعية للغة. والأدلة على ذلك كثيرة، فقد انقسمت اللغة اللاتينية، مثلاً إلى لغات عدة هي: الفرنسية، والبرتغالية، والإسبانية، والرومانية، والإيطالية الحديثة... وكذلك انقسمت اللغة الجرمانية إلى اللغات الإنجليزية، والألمانية، والفلامنكية، وغيرها... وقل مثل ذلك في التطورات التي أصابت كل لغة من هذه اللغات عبر مسيرتها حتى الوقت الحاضر."[١]

خرجت هذه اللغة الفصيحة مع الإسلام وانتشرت حيث انتشر الإسلام، فاستعربت المنطقة التي يطلق عليه الدول العربية الآن مثل منطقة الشام، وشرق العراق ومصر، والسودان، وسائر العالم العربي. بل وانتشرت في الدول التي ليست ضمن منظومة العربية الآن ولكنها تحاددها مثل إيران، ودول حزام جنوب الصحراء مثل تشل، والنيجر، ومالي.

وتكونت بمرور الزمن لهجات عربية إقليمية وذلك نتيجة لعوامل عديدة. بيد أن الملاحظ الآن وجود ظاهرة معاكسة تمر بها اللهجات العربية ألا وهي ظاهرة تقارب اللهجات العربية؛ فاللهجات العربية الحديثة بدأت تزول بينها الفروق، وذلك لعدة عوامل منها:

١. ثورة الإعلام.
٢. انتشار العلم
٣. ازدياد فرص التواصل بن الشعوب العربية

وقديما لم يكن المغربي يفهم لهجة المشرقي، أما الآن، فإن الأمر اختلف، إذ أصبح من السهل جداً أن يتفاهم العرب مع بعضهم بلهجة عامية عربية مشتركة.

[١] خليفة، عبد الكريم، ، **اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث** ط٤، (عمان: دار الفرقان، ١٩٩٢م)، ص٤٥.

وهذه اللهجة نفسها تسير نحو الفصحى أو هي أقرب للفصحى. والملاحظ أن اللهجات العربية المتعددة بدأت تتقارب نسب متفاوت، فلهجات الخليج تكاد تكون اتحدت في لهجة واحدة وكذلك لهجة السودان ومصر.

و"رغم تشابه اللهجات العربية المختلفة من حيث المفردات على الأقل، إلا أن بعضها ظل غيرَ مفهوم لفترة طويلة وخاصة لهجاتِ المغرب العربي التي لا تسمع كثيراً في منطقة المشرق العربي. فعكس اللهجاتِ المصرية والشامية، التي انتشرت عبر الإعلام والسينما والأغاني، لم يحدث الشيء نفسهُ للهجات الليبية، والتونسية، والجزائرية، والمغربية والموريتانية. لكن الانتفاضة في تونس والاحتجاجات الحالية في ليبيا غيرت ذلك الى حد بعيد، بعد أن عودت مواطني المشرق العربي على سماع عبارات محلية جدا سوآء من المتظاهرين والشعارات التي يرفعونها أو من خطابات الزعماء السياسيين. بل بتنا نعرف أسماء أماكن ضئيلة وقرى بعيدة لم نكن نعرفها من قبل. فهل يحقق ذلك تقاربا لغوياً-جغرافياً، إن جاز التعبير، بين مشرق العالم العربي ومغربه؟"[١]

كتب الأنصاري "العرب يمرون اليوم بمصهر لغوي مشترك شديد التفاعل ستكون محصلته في تقديرنا نشوء أو تطور محكية عربية جديدة وشاملة تنصهر فيها مختلف اللهجات العربية التي تتفاعل في هذه الحقبة عبر الفضائيات والأغنيات ووسائل الاتصالات المختلفة وعبر هجرة العمالة العربية الجارية منذ عقود والتعاملات التجارية والاستثمارية على صعيد رجال الأعمال والسياحة العربية المتزايدة بين مختلف أقطار الوطن العربي. ولا يغيب عن الاعتبار في هذا المجال ان اللهجة المصرية أصبحت لهجة عربية شبه مستوطنة في الذاكرة العربية مشرقاً ومغرباً على السواء عبر الإذاعة والفيلم والأغنية منذ ذيوع أغاني أم كلثوم وفريد الأطرش وغيرهما في الأربعينات الى تأثير

[١] تقارب لغوي-جغرافي؟

http://www.bbc.co.uk/arabic/tvandradio/2011/03/110304_xtra_dialects

المسلسلات التلفزيونية المصرية حالياً من دون أن نغفل تأثير الخطاب السياسي المصري من عبد الناصر الى حسني مبارك... عندما يتطعم باللهجة المصرية المحببة."[١]

أما تشظي الإنجليزية فيقصد به تطور لغاتها القائمة الآن مستقلة بحيث تغدو الفوارق بينها في كل مستويات اللغة كبيرة إلى درجة يستحيل التفاهم مباشرة رغم وجود ملامح التشابه بينهما تماماً كما بين العربية والعبرية والحبشية ومجموعة الأسرة اللغوية السامية أو كتلك الفروق التي توجد بين مجموعة اللغات الهند وأوربية أو أي عائلة لغوية أخرى.

هنالك كثير من العوامل التي تقود اللغة الإنجليزية نحو هذا المصير منها:

١. عولمة اللغة الإنجليزية.
٢. اختلاف ثقافات الشعوب التي تتخذ الإنجليزية (لغة أم).
٣. تضعضع مكانة الناطقين بها سياسياً واقتصادياً
٤. ظهور قوى اقتصادية وسياسية مؤثرة تتخذ اللغة الإنجليزية لغة ثانية

لغويون كثيرون نبهوا إلى هذا المصير التي ستواجهه الإنجليزية منهم توم مكارثر، نيكولاس أوسلر Nicholas Ostler في كتاب أثار غضب بعض اللغويين الإنجليز والذي هو بعنوان The Last Lingua Franca[٢].

ومنهم توماس جيفرسون Thomas Jefferson ونواه وبستر Websterاللذان اقتنعا بأن اللغة الإنجليزية في أميركا ستتحول كلية إلى لغة منفصلة بنهاية القرن التاسع عشر. أما هنري سويت Henry Sweet فيقول أن الأمريكيين وسكان أستراليا وانجلترا سيتكلمون في المستقبل بلغة غير مفهومة لديهما، وذلك نتيجة للتغيرات الصوتية التي تحدث في كل لغة مستقلة.

---

[١] الانصاري، محمد جابر، أي مستقبل لها مع الفصحى ؟. محكية عربية جديدة في لحظة الولادة، **صحيفة الحياة**، http://daharchives.alhayat.com (9/16/2015).

[2]Nicholas Ostler, **The Last Lingua Franca: English Until the Return of Babel**, (Pennsylvania: Walker & Company, 2010), p.4.

لكن يبدو أن ثورة تقنية المعلومات التي قربت المسافات سيكون لها أثر إيجابي في تقريب اللغة الإنجليزية في هذه البلدان، إضافة إلى أن هيمنة اللغة الإنجليزية سترجح كفة اللغة الإنجليزية الأمريكية، ولكن هذا يعني ضعف اللغة الإنجليزية بنسختها الأصلية أي البريطانية.[١]

يقول توم آرثر Tom McArthur إن مئات الملايين من البشر في المعمورة يستخدمون الإنجليزية يومياً، ولكنهم لا يكادون أو يعجزون مطلقاً أن يُفهموا أو يفهموا بعضهم. ورغم وجود مستوى معياري من اللغة الإنجليزية[٢] standard English في الدول التي اتخذت الإنجليزية لغة رسمية، إلا أن الإنجليزية غدت متباينة ومختلفة عن بعضها المنتشر في جميع أنحاء العالم. وهذا الاختلاف والتباين لم يحدث لأية لغة عبر التاريخ، وسوف يتعمق هذا الاختلاف ويتنامى في القرن الحالي. وهذ ما دفع به أن يتنبأ بمصير اللغة الإنجليزية التي يري أنها ستكون عائلة لغوية جديدة تماماً كعائلة اللغات الرومانية.[٣]

يذهب إلى هذا القول أيضاً بيتر سيمون Peter Simund الذي يرى أن خلاصة الانتشار الواسع للإنجليزية في العالم تتمثل في ظهور أشكال جديدة من اللغة الإنجليزية. والظاهر أنه كلما استخدم الآخرون اللغة الإنجليزية، كلما بدأوا في تحويرها، وتطويعها لتناسب حاجتهم، إن هذه الأشكال الجديدة من اللغة الإنجليزية تبتعد عن الإنجليزية البريطانية أو الإنجليزية الأمريكية. ولقد قال برناردشو في طرفة تعكس هذا الواقع: إن بريطانيا وأمريكا دولتان تفصلهما لغة مشتركة.[٤]

هنالك من الشواهد ما يدعم هذا الزعم. فالملاحظ الآن وجود تنوعات لهجية كثيرة للغة الإنجليزية، كلها تعد من اللغة الإنجليزية المعاصرة، وتعد كل منها في بلادها لغة إنجليزية رسمية.

---

[1] **The History of English**, http://www.thehistoryofenglish.com/search.html

[٢] ويشير سيموند إلى وجود مستوى آخر غير معياري لكل تنوع من تنوعات اللغة الإنجليزية!

[3] McArthur, Tom, **The English Languages**, (Cambridge: Cambridge University Press, Apr 23, 1997), p.44.

[4] David Marsh, Lickety, **Splits: Two Nations Divided By a Common Language**, http://www.theguardian.com/media/mind-your-language/2010/nov/26/americanisms-english-mind-your-language.

فهنالك الإنجليزي الأميركي، والإنجليزي البريطاني، والنيوزيلاندي، والهندي، والأسترالي، والإفريقي، والأسيوي بتنوعاته المختلفة. وما يقصدون بما اصطلحوا عليه English Englishes إلا هذه الظاهرة. ويقدر عدد الدول التي تتخذ الإنجليزية لغة أولى أو لغة رسمية ثاني بأكثر من ٧٥ دولة على مستوى العالم. وأورد كرادول ١٩٧٧م Graddol أن: عدد مستخدمي اللغة العربية بوصفها اللغة الأم يصل إلى ٣٧٥ مليون، ومن يتحدثها بوصفها لغة ثانية يبلغ عددهم ٤٧٥ مليوناً. أما من يتخذها لغة أجنبية فهم ٧٣٠ مليوناً.

والملاحظ أن هذه التنوعات اللهجية لا تنمو منعزلة عن شقيقاتها مختلفة في المفردات اللغوية فقط، وإنما تختلف في الأصوات والتراكيب النحوية. وهذان العنصران يشكلان معاً العمود الفقري للغة. بذا تضحى اللغة الإنجليزية أماً لأسرة لغوية جديدة هي أسرة اللغات الإنجليزية English Language Family.

تعدد تنوعات اللغة الإنجليزية Englishes وأحادية العربية المعيارية Standard Arabic

أطلق هذا المصطلح ليدل على أنواع اللغة الإنجليزية المتعددة والتي تعد لغات معيارية Standard language في البلدان التي تستخدمها لغة رسمية. وقد وضع مكأرثر هذا النموذج الذي يبن الأنماط الفصحى المتعددة لغة الإنجليزية في العالم.

McArthur's model



ويظهر من هذا النموذج أنه لا توجد مرجعية في الوسط يطلق عليها اللغة الإنجليزية المعيارية التي تحتكم إليها التنوعات المختلفة للغة الإنجليزية. فكل تنوع أو شكل من اللغة الإنجليزية يعد فصيحا ومقبولاً في البلاد التي تستخدمه.

وكما يرى Canagarajah فإنه لا يوجد ما يسمى باللغة الإنجليزية العالمية، ولا يوجد لغة إنجليزية فصحى معيارية، تؤول إليها هذه التنوعات اللغوية المختلفة للغة الإنجليزية، فالذين يستخدمون الإنجليزية في أي بلاد من هذه البلدان التي تتخذ الإنجليزية لغة رسمية يطوعون الإنجليزية بما يناسب أغراضهم؛ فتوظيف اللغة، والبراغماتية أنسب لهم من اللغة الإنجليزية المعيارية.

إن تنوعات اللغة الإنجليزية خارج موطنها الأصلي توصف بأنها ذات سياقات جديدة، وغير مألوفة، تأثرت هذه السياقات الجديدة بعوامل بيئة لغوية واجتماعية جديدة جعلتها تختلف تماما عن الإنجليزية الأصلية.

وهذا ما لا تعانيه اللغة العربية التي تعد لغة أحادية المركزية monocentric أي أحادة المعيارية، فاللغة العربية الفصحى هي اللغة المعيارية التي تستخدم في جميع العالم، ويستطيع أي ناطق بالعربية أو من متعلميها الذين وصل مستواهم اللغوي إلى مستوى الناطقين بها التفاهم بها واستخدامها في كل صورها المنطوقة والمكتوبة. ولهذه اللغة الفصحى مرجعية هي قواعد اللغة العربية المقررة في مصادر النحو واللغة، والخروج من هذه القواعد يعد خطأ أو لحناً.

ويسأل كرستال في مقاله الموسوم ب " عائلة لغوية إنجليزية؟[١]

هل الإنجليزية في طريقها إلى التشظي والانقسام إلى تنوعات لغوية غير مفهومة وتغدو كالعامية اللاتينية في الألفية؟

ويجيب قائلاً إن الأسباب والعوامل التي أدت إلى وجود لغات إنجليزية جديدة في الخمسين عاماً الماضية هي التي قادت إلى هذا الافتراض.[٢] فإذا كانت هذه المدة القصيرة قادت إلى كل هذا التغيير الكبير في اللغة الإنجليزية شكلاً ومحتوى، فمن الأجدر أن يحدث تغيير واختلافات كبرى في اللغات الإنجليزية في القرن القادم. وهذا قمين بخلق أسرة لغوية جديدة هي أسرة اللغات الإنجليزية[٣]. وقد أورد كرستال في هذا المقال لغويين عاشوا في القرن التاسع عشر تنبأوا بهذه الصيرورة للغة الإنجليزية منهم هنري سويت Henry Sweet الذي قال: إن إنجلترا، وأميركا وأستراليا سوف تستخدم لغة غير مفهومة لبعضهم البعض؛ ذلك نتيجة للاختلافات في النطق. وذلك ما قاله نوا وبستر Noah Webster عام ١٧٨٩م الذي ذكر أن هذا التطور سيكون ضرورياً ولا يمكن تفاديه، وستنتج منه لغة في أميركا الشمالية تختلف عن اللغة التي ستكون في إنجلترا تمامًا كما الهولندية والدنماركية، والسويدية.

---

[١] An English Family of languages.

[٢] Crystal, **David, An English Family of Language, English as a Global Language**, 2nd Edition, (Cambridge: Cambridge University Press), pp. 177-89.

[٣] المرجع نفسه.

تبدو الاختلافات بين الأنماط اللغوية المختلفة للغة الإنجليزية واضحة في جميع مستويات اللغة الإنجليزية؛ فقد طالت هذه التغييرات أصوات اللغة ومفرداتها، بل وتراكيبها ودلالاتها. والناطقون بهذه اللغات الإنجليزية لا يستطيعون الفاهم مع بعضهم.

وقد قدم Mervyn Morris في كتابه "Is English We Speaking and Other Essays"، مثالاً لحوار بين مهاجر في بريطانيا من ترينداد وبين مواطنة إنجليزية عجزا فيه تماماً من أن يتفاهما.[١]

وهذا غير ما يحدث في لهجات هذه التنوعات اللغوية فبالطبع فإن لكل لتنوع لغوي إنجليزي عدداً من اللهجات. ومن أمثلة الاختلافات التي توجد: انحراف في المستوى الصوتي، والمعجمي، والدلالي، وتراكيب اللغة، وفي النظام الكتابي.

ورب سائل يقول إن هذه الاختلافات كانت موجودة في اللغة العربية قديماً، وما زالت توجد؟

وهذا القول لا يجافي الصواب. فالاختلافات اللهجية التي تتمثل في هذه المستويات اللغوية كانت موجودة في اللغة العربية الفصحى في عصر ما قبل الإسلام، وكلها مقبولة طالما أن درجة الاختلاف لا تؤدي إلى عسر التفاهم أو استحالته. وبفضل الإسلام وجهود علماء اللغة العربية وضعت القواعد التي أصلت للغة معيارية واحدة. هي التي يحتكم إليها.

إذن فلغات القبائل العربية القديمة قد انصهرت في لغة واحدة هي اللغة العربية الفصحى الآن والتي هي اللغة المعيارية الواحدة في كل العالم. وهذه اللغة العربية لها قوانينها المدونة في كتب اللغة. وهذه القوانين يعد الخروج منها خطأً أو لحناً. وهذا خلاف ما يحدث للإنجليزية التي تعددت لغاتها المعيارية. وهذه اللغات المعيارية ظهرت فيها اختلافات كثيرة في كل مستوياتها اللغوية.

.

[١] Mervyn Morris, **Is English We Speaking' West Indian Literature**, (Britain: British Library, 1993), p.54.

إن الاختلاف بين اللغات الإنجليزية المركز يظهر في كل مستويات اللغة: وهي المستوى الصوتي، والدلالي، والنحوي، والصرفي: كما يظهر أيضاً في تعدد ثقافات اللغة الإنجليزية. وفيما يلي من أسطر إيجاز عن هذه الاختلافات:

١. انحراف المستوى الصوتي

الانحراف الصوتي عن الأصل البريطاني جاء نتيجة للتأثير السالب للغات المحلية في اللغة الإنجليزية. فالقاعدة اللغوية المعروفة أن اللغة الأم تؤثر في اللغة الأجنبية في كافة المستويات ففي الصوت مثلاً فإن طبيعة الأصوات الخاصة باللغة الأم تؤثر في اللغة الثانية. وإذا فإن هنالك اختلافات من حيث النطق لأصوات اللغة الإنجليزية. فالإنجليزي الأسترالي والبريطاني لا تتحقق فيه صوت r بينما يلفظها الأمريكان. في الإنجليزي الأسترالي تحذف بعض أصوات الكلمات فيقولون مثلاً g'day بينما ينطقها البريطانيون والأمريكان كاملة فيقولون good day.

وهذا قاد إلى بعض الاختلافات في الهجاء ومن أمثلة ذلك:

في الأميريكي	البريطاني
Ize Airplane Aluminum color, flavor, honor	Ise aeroplane, aluminium colour, flavour, honour

٢. تغير الدلالة

لقد أثرت اللغات المحلية في اللغة الإنجليزية الوافدة ولذا نجد أن قاموس مفردات تنوعات الإنجليزية تختلف عن بعض باختلاف اللغة الأم ففي قاموس اللغة الإنجليزية الهندية العديد من المصطلحات المتميزة التي تستخدم عادة المتكلمين به. ينشأ بعضها عن طريق استخدام الميزات المورفولوجية القديمة والجديدة. يأتي آخرون من المختصرات والاختصارات. وتستخدم العديد من المصطلحات من اللغات الهندية واستعمالات جديدة للكلمات الإنجليزية أو التعبيرات التي يتم إنشاؤها. تجدر الإشارة إلى أن العديد من هذه الشروط والأعراف المحددة للسكان الهنود المتحدثين باللغة الإنجليزية الذين هم حاليا بين عشرين وثلاثين عاماً من العمر حشو المعجم الإنجليزي بمفردات أخلاط.

أجرى Giuseppina Scotto di Carlo دراسة لتحليل التفاهم بين متحدثي اللغة الإنجليزية في بريطانيا واميركا، فتوصل إلى حقيقة أن هنالك اختلافات ربما تعيق التفاهم بين متحدثي اللغة الإنجليزية في الدولتين. وقد اتخذت دراسة مجالات الإسكان، والتواصل، والأطعمة والنظام الرقمي في اللغتين لتأكيد حقيقة أن الاختلافات تجعل التفاهم أحيانا مستحيلاً .[١]

ترد في الشكل التالي أمثلة للاختلاف للغة الإنجليزية الهندية عن باقي التنوعات الإنجليزية في العالم.

٣. تغير التراكيب

تعد التراكيب آخر مستويات اللغة عرضة للتغيير وأكثرها حساسية وتمييزا بين اللغات. فاللغات كلما تباعدت اختلفت اختلافاً كبيراً في هذا المستوى.

ومن الواضح أن اللغة الإنجليزية ذات قابلية حتى وإن كانت لساناً واحداً في موطن واحد دعك من انتشارها خارج منشئها. يقول روبرت بيرشفيلد Robert Burchfield من الواضح جداً أن النصوص المسجلة للغة أجدانا (الإنجليزية القديمة) تعد بالنسبة لنا الآن (لغة أجنبية).

[١] Giuseppina Scotto di Carlo, "Lexical Differences Between American And British English: A Survey Study", **Facta Universitatis Series: Linguistics and Literature,** Vol. (11), No. (1), 2013, pp. 1 – 11.

وإذا أراد الناطق بالإنجليزية الآن أن يتعلم قواعدها، فإنه سيضطر إلى أن يتعامل معها بحسبانها لغة غير إنجليزية تماماً كالفنلندية أو السويدية أو الألمانية.[1] ويظهر من استعراض التنوعات الإنجليزية المختلفة أن هنالك اختلافاً بدأ يتشكل في التراكيب النحوية. وذلك لعدة أسباب منها أن أي تنوع لغوي إنجليزي يكون تعرض لتأثر من اللغات المحلية ولغات اخرى. وباختلاف التأثرات التي تعرضت لها هذه التنوعات يكون الاختلاف عن اللغة المعيارية الإنجليزية الأصلية أي اللغة البريطانية أو الأمريكية. وإذا تمثلنا باللغة الإنجليزية في جنوب إفريقيا فإن نجد الاختلافات الآتية:

- استخدام البادئة No للإثبات كما في الإجابة عن السؤال:

How are you?—No, I'm fine

وهذا ربما يرجع إلى تأثير اللغة الهولندية أو لغة الأفريكان.

- استخدام them بوصفها لاحقة كما في جملة

We saw Billy and them in town ('Billy and the others')

وهذا الشكل من التركيب يوجد ايضاً في الإنجليزية الكاريبية.

- استخدام Busy بوصفها علامة تدل على الفاعل غير المتحرك:

We were busy waiting for him

The rinderpest was busy decimating their herds

- استخدام Is it في حالات مثال

She had a baby last week.-Is it?

وهذه الصيغة توجد في ماليزيا، وسنغافورة.

وتستخدم في جنوب أفريقيا مع الصيغة الأفريكانية أحياناً Is dit?

- استخدام ظروف الفعل الأفريكاني sommer محل الظرف just كما في عبارة

[1] MacArthurer, **The English Languages**, pp. 14.

sommer ('just') in We were sommer standing around[1]

عندما سأل أحد الباحثين امرأة من جمايكا عما إذا كانت تفل الإنجليزية الجاميكية أجابت

Yes. Mi jos laik di inglish. Fa, yu si wen mi ina de konchri, an mi jos a taak di patwa den... yu fiil so.



المصد ر[٢]

تعدد ثقافات اللغة الإنجليزية

بين اللغة والثقافة ارتباط عضوي بحيث يغدو مستحيلاً فصلهما؛ فلا يمكن تصور لغة بلا ثقافة أو ثقافة بلا لغة؛ إنهما لتداخلان معاً بحيث يصعب على المتمرسين من العلماء أن يحددوا فيصلاً بينهما. أو أن يحدد أيهما أثر في الآخر. فالثقافة تشكل نمطاً متكاملاً من السلوك البشري يشمل الفكر، والتواصل، واللغات والممارسات، والعقائد، والقيم، والعادات، والأعراف، والعلاقات بين

[1] Tom Macarthur, **South African English, Concise Oxford Companion To The English Language**, 1998, http://www.encyclopedia.com/doc/1o29-southafricanenglish.html (5/16/2015).

[2] S. Nihal Singh, **How To Understand, And Speak, Indian English**, http://www.tribuneindia.com/2012/20120603/spectrum/book1.htm

المجموعات البشرية المكونة للمجتمع، إضافة إلى قابلية المجتمع إلى نقل ما ذكر للأجيال اللاحقة في المجتمع.[١] واللغة تعد حاملة لهذا الثقافة.

ولما كانت تنوعات اللغة الإنجليزية توجد في مجتمعات وبيئات متباينة جغرافيًا، وطبيعيا، وعرقياً؛ فإنها تعكس حياة مجتمعات مختلفة. وإذ سلمنا بقول ابن جني بأن حد اللغة: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[٢] فإن يغدو من المنطقي ألا تتشابه أغراض هذه الشعوب ذات الثقافات المتباينة. ورب سائل يستفهم: قائلًا: وما دلالة ذلك على اللغة؟

وجواب ذلك: أنه يعني أن اللغة الإنجليزية ستختلف ألفاظها من حيث الدلالة؛ فاختلافات الثقافة يؤدي إلى:

-خلق كلمات جديدة. هذه الكلمات لا توجد في اللغة أو اللغات الإنجليزية الأخرى.

- تغير الدلالة لبعض الكلمات فاللفظ المشترك الذي يكون في اللغتين ربما يطرأ عليه نوع من التغير الدلالي؛ فيزيد معناه أو يقل أو يتغير فيأخذ معنى جديداً، وربما ينحط.

٤. تضعضع الهجاء الإنجليزي

إن طريقة كتابة اللغة الإنجليزية واجهت خطراً صارعته كثيراً منذ عام ١٩٨٤ مع ظهور الحاسوب الشخصي ومن ثم تقهقر الخط الإنجليزي.[٣] غير أن كرستال David Crystal نفى في كتابه الموسوم ب Txtng: the Gr8 Db8 أن يكون للغة الرسائل القصيرة والاختصار أثر في إضعاف اللغة الإنجليزية، معللاً ذلك بأن الإنسان لجأ إلى الاختصارات منذ أمد بعيد.[٤] وهذه حقيقة، لكن الصورة التي عليها الاختصارات تعتبر نكسة في الهجاء الإنجليزي؛ إذ تعود به إلى عصور الكتابة التصويرية.

---

[١] انظر: عبد الله، عادل الشيخ، أهمية تضمين ثقافة اللغة العربية في مناهج تعليمها للناطقين بغيرها العربية، **المجلة العربية للدراسات اللغوية**، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، العددان (٢٩-٣٠)، ٢٠١٢م، ص٤٤.

[٢] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، (بيروت: عالم الكتب، د.ت.)، ج١، ص٣٣.

[3] http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/09/24/AR2010092405643.html

[4] Crystal, David, **Txtng: The Gr8 Db8**. (Oxford: Oxford University Press, 2008), p.67.

والذي غاب عن كرستال هو أن الذين يتخذون اللغة الإنجليزية لا يستخدمون اختصارات موحدة احياناً؛ فالهنود يستخدمون أحياناً اختصارات قد تختلف عما يستخدمه الإنجليز:

Cn u plz tke dis wid u n w8t fr sumtim der? Ey rply fst, I hve wrk

وحقيقة فإن الهجاء الإنجليزي أصلاً ومنذ فجر ظهور اللغة الإنجليزية وحتى الآن فإنه لا يخضع للمنطق، فهو هجاء غير منتظم، لا تحكمه القاعدة؛ إنه يتسم بالعشوائية. وبمراجعة تاريخ اللغة الإنجليزية يظهر فارق كبير بين هجاء اليوم وهجاء الأمس إلى درجة أن القارئ المعاصر قد لا يقرأ أو يفهم أي قطعة كتبت في الماضي..

ولقد صار الهجاء الإنجليزي مادة للسخرية من اهل اللغة الإنجليزية نفسها الذين وصفوه أنه من عمل الشيطان[١].

يقول John H. Mcwhorter: إنه بحلول عام ٢١١٥ لن يبقى على الأرض إلا ٦٠٠ لغة فقط من ٦٠٠٠ لغة توجد الآن، فاللغات المعقدة، تلكم التي تتحدثها أقلية سوف تختفي، وتبقى فقط اللغات التي تمتاز بالبساطة، وذات الثقل من حيث عدد الناطقين.

وأشار إلى ان الإنجليزية التي تستخدم في الصين سوف تصبح في نهاية المطاف اللغة في العالم، وذلك للتفوق الذي سكون للصين. ومبرره لاستخدام اللغة الإنجليزية يرجع إلى صعوبة اللغة الصينية ذات الأصوات التي يصعب جداً التعرف عليه والتمكن منها إلى ما بعد مرحلة الطفولة.[٢]

يقول كريستال Crystal إن تنوعات اللغة Englishes التي ظهرت حديثاً منذ الستينات في أنحاء العالم تقدر ما بين ٦٠- ٧٠ تنوعا جديدا وهناك حوالي ٤٠٠ مليون شخص يتحدثون الإنجليزية

---

[1] The mess that is the English spelling system, http://www.linguistrix.com/blog/?p=651

[2] John H. Mcwhorter, **What the World Will Speak in 2115**.

A century from now, expect fewer but simpler languages on every continent, http://www.wsj.com/articles/what-the-world-will-speak-in-2115-1420234648

بوصفها لغة أولى و ٧ مليون يتحدثونها بوصفها لغة ثانية، وبليون وأكثر يتحدثونها بوصفها لغة أجنبية. وهذا يدل على نسبة اللغة الإنجليزية الاصلية إلى بقية تنوعات اللغة الإنجليزية البريطانية غدت لغة أقلية.

هذا يشير إلى ان اللغة الإنجليزية الفصحى تتباعد، وهذا بالطيع سيؤدي في خاتمة المطاف إلى الاستقلالية التامة لكل تنوع لغوي، وتشكله في لغة جديدة، تربطه وشائج باللغة الأمة تماما كما ترتبط العربية والعبرية والحبشية بالأصل السامي؛ أي أن تغدو الإنجليزية عائلة لغوية جديدة تنضوي تحتها سائر تنوعات اللغة الإنجليزية.

ومن الطريف أن تختم هنا بأنه إدراكاً لمآل اللغة الإنجليزية ورد في مجلة الواشنطن بوست مقال بعنوان Goodbye, cruel words: English. It's dead to me. وورد في المقال رسما كارتونياً يقف فيه أحدهم على شاهد قبر اللغة الإنجليزية.[1]



[1] Gene Weingarten, **Goodbye, Cruel Words: English. It's Dead to Me**, http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/09/13/AR2010091304476.html(15/5/2015)

الخاتمة

مما سبق من عرض وضح أن:

- اللغة العربية ذات صلة وثيقة غير منفصمة عن تراثها بينما يجد أن علاقة اللغة الإنجليزية مع ماضيها علاقة واهنة وضعيفة، والمقصود به هنا ماضي الإنجليزية الحديثة الذي يؤرخ لبدايته ب ٥ قرون سبقت. أما ما قبل هذا فلا تجد صلة إطلاقاً.
- اللغة العربية مثال لتلك اللغات التي تمتاز بالحيوية وقابلية التطور مع المحافظة على أصولها؛ إذ تستوعب المتغيرات الحضارية، وتؤثر وتتأثر، وتزداد بذلك قوة. بينما نجد أن مآل التطور في اللغة الإنجليزية مغاير فاللغة الإنجليزية يحدثها فيها التطور آثاراً تشوهها.
- إن اللغة العربية التي تكبر أرومة اللغات اللاتينية التي منها تناسلت الإنجليزية، ما زالت قوية ومتجددة منذ أن صارت لسان الحضارة الإسلامية، قبل أربعة عشر قرناً، بينما الإنجليزية الحديثة والتي ظهرت إلى الوجود قبل ٥ قرون بدأت تدب فيها علامات الشيخوخة وأعراض الموت.
- بدأت اللهجات العربية تتقارب نحو لهجة عربية واحدة، بل وأن هذه اللهجة الواحدة تنحو الفصحى، بينما تتشظى الإنجليزية وتتحول إلى أرومة لغوية.
- وان تعدد مركزيات اللغة الإنجليزية يؤدي بالطبع سيؤدي في خاتمة المطاف إلى الاستقلالية التامة لكل تنوع لغوي، وتشكله في لغة جديدة، تربطه وشائج باللغة الأمة تماما كما ترتبط العربية والعبرية والحبشية بالأصل السامي؛ أي أن تغدو الإنجليزية عائلة لغوية جديدة تنضوي تحتها سائر تنوعات اللغة الإنجليزية.
- إن اللغة العربية، ورغم ما يمر به ناطقوها من ضعف تقني واقتصادي، تظل قادرة على التطور والتجدد ستظل تحتفظ بحيوية في المستقبل، ونقيض ذلك فاللغة الإنجليزية. فهذه اللغة رغم مكانتا عالمياً وثقلها المدني والتقني إلا أنها غير قادرة على البقاء ويظل مستقبلها غامضاً.

الرد على استنباط القواعد النحوية من الأحاديث النبوية في كتاب "شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح لإبن مالك"

الأستاذة المشاركة الدكتورة صالحة يعقوب

قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى إبراز الأفكار في مسائل الرد على استنباط القواعد النحوية من الأحاديث النبوية. وهي المسائل المهمة في وضع مستوى الأحاديث النبوية ممثلاً في استنباط القواعد النحوية. وأظهرت هذه الفكرة في القرن السادس الهجري حينما استخدمها ابن مالك (المتوفى ٦٧٢ هـ) بعض الأحاديث النبوية في الاحتجاج النحوي في كتابه "شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح" مما ألفه معتمدا على أحاديث في صحيح البخاري مبينا ما فيها من إشكال وموضحا ذلك بالشواهد ولم يعتمد على مصدر حديثي آخر . وابن مالك لم يبدأ كتابه بمقدمة يبين فيها سبب تأليفه للكتاب أو منهجه الذي سارى عليه كما في قوله " هذا كتاب سميته شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحبح"[١]، لكن القسطلاني يقول أن سبب تأليف ابن مالك لهذا الكتاب هو أن جماعة من المحدّثين طلبوا منه أن يوضح لهم ألفاظا وروايات وردت في صحيح البخاري[٢]. ومن هذا الكلام - مما فهمنا – بيان أسباب تأليف ضبط نصوص البخاري وإخراج نسخة مشكولة ومصححة أهداف في الكتاب. وهو بهذا يعزز مذهبه بجواز الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف ومما يعزز مسائل عالجها ليست مشكلة في القاعدة النحوية بل موافقة لها. وبناء على هذا الأساس عرض الشواهد والبراهين وأقوال العلماء سوف تكون الأدلة الاستشارية مع متبعة في ذلك المنهج التحليلي النقدي.

---

[١] ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ١٠

[٢] القسطلاني، **إرشاد الساري بشرح صحيح البخاري**، ٤١/١. في مقدمة كتاب "شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح"، ص ١١.

المقدمة

ومن هذا الكلام -مما فهمنا- بيان أسباب تأليف ضبط نصوص البخاري وإخراج نسخة مشكولة ومصححة أهداف في الكتاب، وأضاف محقق الكتاب دافعاً عن قول ابن مالك " تصدى ابن مالك لمناقشة مسائل كانت في الغالب محل خلاف بين النحاة وأنه رغب في أن يسد خللا رآه في مناهج الذين لم يستقرؤا الكلام العربي كما يجب أو اطرحوا كثيراً من الشواهد النثرية الفصيحة ولا سيما التي احتفظت بها الحديث."[1]وغني ذلك أن ابن مالك حاول إدراج مسائل لم يتمكن من إضافتها إلى أبواب النحو التقليدية فضلا عن محاولته اتخاذ الحديث النبوي الشريف قاعدة ينطلق منها للاستشهاد به بوصفه حجة نحوية وهو بهذا يعزز مذهبه بجواز الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف ومما يعزز مسائل عالجها ليست مشكلة في القاعدة النحوية بل موافقة لها. وكيف بمنهج الكتاب؟ المنهج في الكتاب فكان يقوم على ذكر الحديث أو الأحاديث المشكلة التي تحتاج إلى إزالة الإشكال أو إلى شاهد ويصدرها التي ترد في صحيح البخاري على أنها مشكلة في رأي ابن مالك سواء أكانت في رواية واحدة أم جاء إشكالها بسبب الاختلاف الواقع في روايات النسخ المخطوطة للجامع الصحيح، وكان ابن مالك يذكر الاختلاف في الروايات أحياناً ويترك ذكره في أغلب الأحيان.[2] وقد بلغ عدد الأحاديث التي عالجها ابن مالك ووجه إعرابها مائة وثمانين حديثاً وهي أقل عددا من الأحاديث التي أوردها العكبري والسيوطي، وهو يختلف عن العكبري والسيوطي بأنه كان يورد حديثاً نبوياً واحداً أو عدة أحاديث في المسألة الواحدة فقد يأتي بعدة أحاديث تعالج مسألة واحدة نحو ما بينه في المسألة الرابعة في اتصال الضمائر وانفصالها فقد أورد أربعة أحاديث تحمل الإشكال نفسه كما نلاحظ ذلك في مواضع أخرى من كتابه.[3]فمن رد استنباطه بهذه الأحاديث النبوية في هذا الكتاب؟ومن النحاة الذين ردوا استنباطَه هو أبو الحسن بن الضائع (المتوفى ٦٨٠ هـ) وتلميذه أبو حيان الأندلسي (المتوفى ٧٤٥ هـ) وسندهما. فعلى الباحثة أن تناقش هذا الأمر نقاشاً علمياً لكي حصول على النتيجة السديدة.

ومن طبائع الأشياء أن العلوم في الأمم لا تظهر فجأة، بل تأخذ في الظهور رويداً رويدا حتى تستوي على سوقها. وكذلك في استنباط القواعد النحوية كانت بأيدي القراء في تعرّض

[1] ابن مالك، **شواهد التوضيح**، (مقدمة المحقق)،(د.م.: د.ن.، د.ت.)، ص ١١.

[2] ابن مالك، **شواهد التوضيح**، ص ١٤.

[3] المتيوتي، خالد علي حمو،(د.ع.)، رسالة ماجستير غير منشورة، (العراق: مجلس كلية التربية في جامعة الموصل، د.ت.)، ص ١١.

القراءات في مواقع الكلم في القرآن عن الإعراب المضبوط الدقيق حيث أخذت صحة المادة في الاستنباط. وغير ذلك الرحلة إلى أعماق نجد وبوادي الحجاز وتهامة أمر ضروري جدا لكي جمعوا المادة من الينابيع الصافية التي لم تفسدها الحضارة. أما استنباط القواعد النحوية بالحديث النبوي أمرٌ فيه النظر لأن بعض النحاة لم يشهدوا به في تقعيد القواعد النحوية كما استنباط النحو بالقرآن وكلام العرب. وما السبب عدم الاستشهاد بالحديث النبوي؟ أيصح عندهم الاحتجاج به أم لا يصح؟ أي النحاة احتج به وأيهم لم يحتج؟ وفريق لم يحتج به وما مدى هذا الاحتجاج؟ وما موقف النحاة الأوائل في الاحتجاج به؟للإجابة عن الأسئلة المطروحة تحتاج إلى دقة النقاش عن الموضوع.ويبدو الأستاذ محمد عدنان جبارين في كتابه عن التحليل النحوي عند الإمام الشاطبي في "المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية"[1] قسّمالنحاة إلى أربعة مواقف من الاستشهاد بالحديث، أولاًالصامتون عن مناقشة مسألة الاستشهاد بالحديث، وثانياً المانعون مطلقاً، وثالثاً المجوّزون مطلقاً ورابعاً المجوّزون بالشروط.

كتاب "شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح"

قد وجه هذا الكتاب أحاديث وردت في صحيح البخاري وفيها خروج عن ظاهر القواعد الموضوعية، أما عامة الأحاديث الواردة فيه فقد ذكرها بطريقة تدل على أنه استقراء ما في صحيح البخاري من أحاديث واردة في أبواب النحو المتفق عليها أو المختلف فيها، أو التي رجح هو فيها أوجه إعرابية رجح النحاة غيرها. فذكر في كل باب أو موضوع ما ورد عليه من أحاديث في خلال تخريجه للأحاديث المشكلة وتوجيهه لها. وأشار ابن مالك في هذا الكتاب إلى الأحاديث بدون شرح أو تفصيل أي لم يقم المؤلف كتابه على منهج واضح ولم يتبين الطريقة السوية في البحث على الرغم من أهمية الموضوع الذي تصدى لمعالجته ودقة المعلومات فيه.[2] ومن حيث مخطوطات الكتاب لها أربعة المخطوطات:

المخطوطة (أ) هي محفوظة في خزانة المكتبة القادرية برقم (ف ٨٦١ س ٤٧٦) وتقع في (٣٢ ورقة = ٦٤ صفحة). في كل صفحة منها واحد وعشرون سطراً. ويشتمل السطر الواحد على (١٣-١٥) كلمة. وعلى حواشيها تعليقات في تفسير ألفاظ وتوضيح معانٍ، وفي الجهة العليا من اليمين أثر رطوبة لم يؤثر في الكتابة، وقد سجلت لفظة "ومنها" المكررة في أول كل بحث بالمداد الأحمر تنبيها على بداية، وكُتبت المخطوطات بخط النسخ المقررء، وكانت ضمن مجموع في عدة

---

[1] جبارين، محمد عدنان،**التحليل النحوي عند الإمام الشاطبي في المقاصد الشافية في شرح خلاصة الكافية**، (عمان: عالم الكتب الحديث، ٢٠١١م)، ص ١١٨-١١٩.

[2] ابن مالك، **شواهد التوضيح**، ص ٢٦.

رسائل، ثم أفردت وحدها كما دلت على ذلك صفحة العنوان التي سجا عليها مجموع في "شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح" لابن مالك الطائي.[1]

المخطوطة (ب) هي ضمن مجموع رقمه (٢٩٥٩) في مكتبة ولي الدين باستنابول، يشتمل على كتابين مخطوطين بخط ناسخ واحد منهما؛ "شواهد التوضيح" لابن مالك، و "غريب الحديث" للثقفي، ويبدأ "شواهد التوضيح" بالورقة الأولى وينتهي بوجه الورقة الثالثة والستين، فهو في (٦٣ ورقة = ١٢٥ صفحة) في كل صفحة تسعة عشر سطراً، ومعدل ما يشتمل عليه السطر الواحد حوالي عشر كلمات، وكُتبت المخطوطة بخط النسخ المعتاد الواضح في عصر المؤلف، بدلالة العبارة الموجودة في أول الكتاب التي يقول فيها الناسخ واصفاً مؤلف الكتاب (أعاد الله من بركاته، ومتع المسلمين بطول حياته)، وتخلو خاتمة "شواهد التوضيح" من تأريخ النسخ إلا الناسخ وُجد ولم يذكر اسمه، ويصرح في آخر المجموع الذي هو آخر كتاب "غريب الحديث" للثقفي بأنه نسخ الكتاب عام ٦٩٨ هـ فيقول (تم الكتاب بحمد الله ومنه، وصلاته على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم، وذلك بمدينة القدس الشريف بدار الحديث الشرقية في سادس شهر رمضان المعظم سنة ثمان وستين وست مئة).[2]

المخطوطة (ج) في خزانة مكتبة الأوقاف العامة ببغداد تحت رقم ٦٥٨١ وتشتمل على (٦٢ ورقة = ١٢٤ صفحة)، وكُتبت بخط النسخ الواضح من غير أن ترقم صفحاتها، وسجلت تعليقات على بعض الألفاظ، وأرقام لتسلسل البحوث في الحواشي[3].

المخطوطة (د) وهي في مكتبة (رئيس الكتاب) باستانبول تحت رقم (١٨٠) في ٥٨ ورقة = ١١٦ صفحة)، وتشمل الصفحة الواحدة على تسعة عشر سطراً، ومعدل ما يشتمل عليه السطر الواحد حوالي عشر كلمات، وكُتبت بخط النسخ المعتاد، وجاء في آخرها: (وكان الفراغ منه يوم الثلاثاء حادي عشر ربيع الآخر سنة أحد وعشرين وثمان مئة، والحمد الله وحده، وكتبه العبد الفقير إلى الله تعالى محمد بن عبدالله بن الفجر...)[4] ورأى المحقق الكتاب هو د.طه مُحسِن

[1] انظر: المصدر السابق في تفصيل المعلومات عنها، ص ٣٧

[2] انظر: المصدر السابق في تفصيل المعلومات عنها، ص ٣٩.

[3] انظر: المصدر السابق في تفصيل المعلومات عنها، ص ٤٠.

[4] انظر: المصدر السابق في تفصيل المعلومات عنها، ص ٤١.

مطبوعة "شواهد التوضيح" التي اخرجها محمد عبد الباقي هام ١٩٥٧ فإن ما فيها من الأخطاء والتحريفات والنقص والزيادة صيّر أمر الاعتماد عليها غير مُجدٍ.[١]

غير المخطوطات الأربعة مما ذكرنا سابقاً هناك في المخطوطات أخرى منها؛ المكتبة الظاهرية بدمشق رقم ١٠١ حديث، ومكتبة المجمع العلمي العربي بدمشق رقم ٢٩، ومكتبة جاريت رقم ١٣٥، ومكتبة حسن حسني عبد الوهاب بتونس رقم ٣٨٩، ومكتبة الاسكوريال رقم ١٤١ وغيرها، ولكن للأسف معظمها تعذر الحصول، وعلى ذلك المخطوطات الأربعة الأولية مما ذكرنا سابقاً –مما رأى د.طه مُحسِن - كافيةً لاخراج نصّ صحيح من الكتاب[٢]بعد بذل عمل جهد فيه.

وعمل التحقيق في إخراج الكتاب لا يعتمد على اتخاذ الواحدة من المخطوطات فقط، بل يجمع كلها لكي حصول على معلومات مثبوتة على سبيل المثال اعتمد ابن مالك "صحيح البخاري" في الدراسة، واستفاد من مخطوطاته بروايات مختلفة تجمع أكثرها النسخة اليونينية، ورجع المحقق في تخريج النصوص المشكلة أولاً إلى طبعة البخاري في القاهرة المعتمدة على تلك النسخة، وإذا كان الحديث مكررا بلفظ واحد في "الجامع الصحيح" أشار المحقق إلى مواضع وجوده، وإذا كرر بألفاظ مختلفة اكتفى بكر الموضع الموافق لرواية ابن مالك، وإذا لم يجد المحقق في "الجامع الصحيح" موطن الإشكال الذي ذكره ابن مالك فيرجع إلى شروحه لاثبات رأي الشراح إن وُجد[٣].ومن المعلومات المطروحة من المخطوطات والمطبعات غيرها فهمنا أن عمل التحقيق في هذا الكتاب ليس أمر سهل مما يحتاج إلى مراعات تامة، ومن نقطة مهمة ترى الباحثة من عمل التحقيق فوجدت أنّ المعلومات ترد في الخطوطات الأربعة مختلفة لها معلومات غير متساوية خاصة من حيث تثبيت في "الجامع الصحيح".

بعض الأحاديث النبوية في صحيح البخاري في كتاب "شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح"

١. مثال قول ورقة بن نوفل (يا ليتني أكون حياً إذ يخرجك قومك) فقال رسول الله [ρ أو مخرجيّ هم] قال ابن مالك: "يظن أكثر الناس أنّ "يا" التي تليها "ليت" حرف نداء، والمنادى محذوف." فتقدير قول ورقة على هذا: (يا محمد، ليتني كنت حياً). وتقدير قوله تعالى ﴿يا ليتني

[١] انظر: المصدر السابق في تفصيل المعلومات عنها، ص ٤١.

[٢] المصدر السابق في تفصيل المعلومات عنها، ص ٤١.

[٣] المصدر السابق في تفصيل المعلومات عنها، ص ٤٣.

كنت معهم﴾ أي يا قوم ليتني كنت معهم.[١] ويرى ابن مالك أن هذا الرأي ضعيف لأن الشيء إنما يجوز حذفه مع صحة المعنى بدونه إذا كان الموضع الذي ادّعى فيه حذفه مستعملا فيه ثبوته كقول مريم عليها السلام ﴿يا ليتني متّ قبل هذا﴾.[٢] حذف المنادى قبل أمر أو دعاء جوازا لكثرة ثبوته، فإن الأمر والداعي يحتاجان إلى توكيد اسم المأمور والمدعوّ بتقديمه على الأمر والدعاء. واستعمل ذلك كثيرا حتى صار موضعه منها عليه إذا حذف، فحسن حذفه لذلك.[٣]

ومثل: (ها) قوله تعالى قوله تعالى ﴿ها أنتم أولاء تحبونهم ولا يحبونكم ﴾[٤] وفي قول السائل عن أوقات الصلاة ﴿ها أنا ذا يا رسول الله .[٥] وقد يجمع بين "ألا" و "يا" توكيداً للتنبيه، كما جمع بين "كي" واللام ومعناهما واحد في قول الشاعر:[٦]

أردتَ لكيما أن تطير بقربتي * فتتركها شناً[٧] ببيداءَ بلقع

فـ "كي" هنا إن جُعلت جارة فقد جمع بينها وبين اللام مع توافقهما معنى وعملاً، وهو الأظهر. وإن جعلت بنفسها فقد جمع بينها وبين "أن" مع توافقهما أيضا معنىً وعملاً، وسهل ذلك اختلاف اللفظين. ويرى ابن مالك فلو اتفق الحرفان لفظاً ولم يكونا حرفي جواب لم يجز اجتماعهما إلا بفصل، كقوله تعالى ﴿ ها أنتم هؤلاء ﴾[٨] وقد يغني عن الفصل انفصالهما بالوقف على أولهما، كقول الراجز:[٩]

يا حبذا جبل الريّان من جبل * وحبذا ساكن الريان من كانا

وقبل "رب" في قول الراجز:

---

[١] سقط من ج: يا قوم ليتني كنت معهم

[٢] سورة مريم، الآية ٢٣.

[٣] ابن مالك، **شواهد التوضيح**، ص ٥٩.

[٤] سورة آل عمران، الآية ١١٩.

[٥] **في صحيح البخاري**، (د.م.: د.ن.، د.ت.)،ج١، ص٢٣، منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٦١.

[٦] ابن الأنباري، أبو البركات كمال الدين، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، (القاهرة: المكتبة العصرية، ٢٠١٠م.)،ج١، ص٥٨٠.

[٧] الشَّن: الخلق من كل آنية منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٦١.

[٨] سورة آل عمران، الآية ٦٦.

[٩] قائل الرجز مجهول. منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٦٢.

يا رب سارٍبات ما توسدا * إلا ذراع العنس أو كفَّ اليدا

ومثال قول ابن مالك (إذ يخرجك قومك) استعمل فيه "إذ" موافقة لـ "إذا" في إفادة الاستقبال. ويرى ابن مالك أنه من استعمال صحيح، غفل عن التنبيه عليه أكثر النحويين.[1] ومنه قوله تعالى ﴿وأنذرهم يوم الحسرة إذ قُضي الأمر﴾.[2] وقوله تعالى ﴿وأنذرهم يوم الآزفةإذ القلوب لدى الحناجر كاظمين﴾.[3] وكما استعملت "إذ" بمعنى "إذا" بمعنى "إذ" كقوله تعالى ﴿يا أيها الذين آمنوا لا تكونوا كالذين كفروا وقالوا لاخوانهم إذا ضربوا في الأرض أو كانوا غُزّى لو كانوا عندنا ما ماتوا وما قتلوا﴾.[4]

٢. ومثال قول النبي [ρأو مخرجيّ هم] فالأصل فيه وفي أمثاله تقديم حرف العطف على الهمزة كما تقدم على غيرها من أدوات الاستفهام، نحو ﴿وكيف تكفرون وأنتم تتلى عليكم آيات الله﴾ ونحو ﴿فما لكم في المنافقين فئتين﴾[5]ونحو ﴿فأي الفريقين أحق بالأمن﴾[6] فالأصل أن يجاء بالهمزة بعد العاطف كما "جيء" بعده بأخواتها، فكان يقال في ﴿أفتطمعون﴾[7]وفي ﴿أو كلما﴾[8] وفي ﴿ أثمّ إذا ما وقع ﴾:[9] "فأتطمعون" و "وأكلما" و "ثم أإذا ما وقع"، لأن همزة الاستفهام جزء من جملة الاستفهام، وهي معطوفة على ما قبلها من الجمل، والعاطف لا يتقدم عليه جزءٌ مما عطف.[10]ولكن خُصّت الهمزة بتقديمها على العاطف تنبيها على أنها أصل أدوات الاستفهام؛ لأن الاستفهام له صدر الكلام، وقد خولف هذا الأصل في غير الهمزة، فأرادوا التنبيه عليه، فكانت الهمزة بذل أولى، لأصالتها في الاستفهام. واختلف رأي ابن مالك بالزمخشري حينما قد غفل في

[1] د: كثير من النحويين
[2] سورة مريم، الآية ٣٩.
[3] سورة غافر، الآية ١٨.
[4] سورة آل عمران، الآية ١٥٦.
[5] سورة النساء، الآية ٨٨.
[6] سورة الأنعام، الآية ٨١.
[7] سورة البقرة، الآية ٧٥.
[8] سورة البقرة، الآية ١٠٠.
[9] سورة يونس، الآية ٥١.
[10] د: جزما عطف عليه. تحريف. منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٦٤.

معظم كلامه في "الكشاف"[١]عن هذا المعنى، فادّعى أن بين الهمزة[٢]وحرف العطف جملة محذوفة معطوفاً عليها بالعاطف ما بعده.[٣]

ومثال: [أو مخرجيّ هم] الأصل أو مخرجوي هم. فاجتمعت واو ساكنة وياء، فأبدلت الواو ياء وأدغمت في اليا، وابدلت الضمة التي كانت قبل الواو كسرة تكميلاً للتخفيف، كما فعل باسم مفعول "رميت" حين قيل فيه: مرميّ، وأصله: مرمُوي. و"مُخرجيِّ" من الجمع المرفوع المضاف إلى ياء المتكلم قول الشاعر[٤]:

أودى بني وأودعوني حسرة * عند الرقاد وعبرةً ما تقلع

و"مخرجيّ" خبر مقدم، و"هم" مبتدأ مؤخر. ولا يجوز العكس لأن "مخرجي" نكرة، فإن إضافته إضافة غير محضة اي غذ هو اسم فاعل بمعنى الاستقبال فلا يتعرف بالإضافة. وإذا[٥] ثبت كونه نكرة لم يصح جعله مبتدأ، لئلا يخبر بالمعرفة عن النكرة دون مصحح[٦]. ولو روي "مُخرجي" مخفف الياء على أنه مفرد غير مضاف[٧] لجاز وجعل مبتدأ، وما بعده فاعل سدّ مسدّ الخبر، ما تقول: أمخرجي بنوا فلان؛لأن "مخرجي" صفة معتمدة على استفهام،[٨] مسندة إلى ما بعدها، لأنه وإن كان ضميراً فهو منفصلٌ. والمنفصل من الضمائر يجري مجرى الظاهر.

٣. ومثال قول النبي[أحيٌّ والداك]،[٩] والاعتماد على النفي كالاعتماد على الاستفهام. ومنه قول الشاعر:[١٠]

خليليّ ما وافٍ بعهدي أنتما * إذا لم تكونا لي على من أُقاطع

---

[١]في معظم كلامه في الكشاف: ليس في أب منقول من المصدر السابق، ص ٦٤.

[٢]عن هذا المعنى: ليس في ج . منقول من المصدر السابق، ص ٦٤.

[٣]جاء في تفسير قوله تعالى " أفما نحن بميتين" من الكشاف ٤٥/٤ (الذي عطفت عليه الفاء محذوف، معناه: أنحن مخلدون منعون فما نحن بميتين ولا معذبين) منقول من المصدر السابق، ص ٦٤.

[٤]الهذلي، أبو ذؤيب،**أوضح المسالك**، (بيروت: دار صادر د.ت)،ج٢، ص٢٣٨.

[٥]د: فإذا. منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٦٥.

[٦]د: لأن الخبر بالمعرفة عن النكرة دون مصحح لا يجوز. منقول من المصدر السابق، ص ٦٥.

[٧]غير مضاف: ورد في ب فقط. منقول من المصدر السابق، ص ٦٥.

[٨]ج: الاستفهام. منقول من شواهد المصدر السابق، ص ٦٥.

[٩]**صحيح البخاري**، ج٤، ص٧١.

[١٠](د.م.)، البيت مجهول القائل، **شرح ابن الناظم**، (بيروت: دار صادر د.ت.)،ص ٤١.

٤. ومثال قول النبي [ρمن يقم ليلة القدر إيماناً واحتساباً غفر له ما تقدم من ذنبه].[١]وقول عائشة رضي الله عنها (إنّ أبا بكر رجل أسيف، متى يقم مقامك رق). وقال ابن مالك تضمن هذان الحديثان وقوع الشرط مضارعاً والجواب ماضياً لفظاً لا معنى. والنحويون يستضعفون ذلك، ويراه بعضهم مخصوصاً بالضرورة. والصحيح الحكم بجوازه مطلقاً؛ لثبوته في كلام أفصح الفصحاء، وكثرة صدوره عن فحول الشعراء، كقول نهشل بن ضمرة[٢]:

يا فارس الحيّ يوم الروع قد علموا * ومدره الخصم لا نكا ولا وَرَعا

ومدرك التبل في الإعداء يطلبه * وما يُشاء عنده من تبلهم منعا

٥. ومثال من قول أبي جهل لعنه الله تعالى لأبي[٣]صفوان (متى يراك الناس قد تخلفت، وأنت سيد أهل الوادي، تخلفوا معك).[٤] ويرى ابن مالك تضمن هذا الكلام ثبوت ألف "يراك" بعد "متى" الشرطية. وير ابن كالك كان حقها أن تحذف فيقال "متى يرك"، كما قال الله تعالى ﴿إن ترن أنا منك مالا وولدا﴾.[٥]

٦. ومثال قول سهل بن سعد (فأعطاه إياه) يعني القائل (ما كنت لأُوثر بنصيبي منك أحداً)[٦]وقول هرقل (كيف كان قتالكم إياه).[٧] ويرى ابن ملك في الحديث الأول والثاني استعمال ثاني الضميرين منفصلاً مع إمكان استعماله متصلاً. والأصل أن لا يستعمل المنفصل إلا عند تعذر المتصل، كتعذره لاضمار العامل[٨] نحو ﴿وإياي فارهبون﴾[٩] وعند التقديم، نحو ﴿إياك نعبد﴾،[١٠] وعند العطف، نحو ﴿ولقد وصينا الذين أوتوا الكتاب من قبلكم وإياكم﴾[١١]وعند وقوعه بعد "إلا"

---

[١] **صحيح البخاري**، ج١، ص١٦، وفي غير د (من يقم ليلة القدر غفر له). منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٦٧.

[٢] نهشل بن حريّ، **رواية البيتين في شعر**، (بيروت: دار صادر د.ت)، ص ١٢٠. منقول من المصدر السابق، ص ٦٧.

[٣] (د.م.)،**زيادة من صحيح البخاري**،ج٥، ص٩١. منقول من المصدر السابق، ص ٧١.

[٤] (د.م.)، **في متن البخاري**، ج٥، ص٩١. منقول من المصدر السابق، ص ٧١.

[٥] سورة الكهف، الآية ٣٩.

[٦] **صحيح البخاري**، ج٣، ص١٣٦ و١٣٩. منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٧٧.

[٧] **صحيح البخاري**، ج١، ص٧ وج٤، ص٢٣ و٤٤.

[٨] ب: الفاعل. تحريف.

[٩] سورة البقرة، الآية ٤٠.

[١٠] سورة الفاتحة، الآية ٥.

[١١] سورة النساء، الآية ١٣١.

وبعد واو المصاحبة نحو قوله تعالى ﴿أمر ألا تعبدونا إلا إياه﴾،[١] وإنما كان استعمال النتصل أصلاً، لأنه أخصر وأبين: أما كونه أخصر فظاهر[٢] وأما كونه أبين فلأن المتصل لا يعرض معه ليس أصلا. فالمنفصل قد يعرض به في بعض الكلام لبس. وذلك أنه لو قال قائل: إياك أخاف لاحتمل أن يريد إعلام المخاطب بأنه يخافه، ةيحتمل أن يريد[٣] تحذيره من شيء وإعلامه بأنه خائف من ذلك الشيء. فالكلام على القصد الأول جملة واحدة، وعلى القصد الثاني جملتان. فلو قال[٤] موضع "إياك أخاف" أخافك، لأمن اللبس. غذا علمت هذه القاعدة لزم أن يُعتذر عن جعل منفصل في موضع لا يعتذر فيه المتصل. فإن كان مع مباشرة العامل خصَّ بضرورة الشعر ونسب إلى الضعف، كقول الراجز:[٥]

إنّي لأجو محرزاً أن ينفعاً * إياي لما صرت شيخاً قَِلعاً

لترجيح الانفصال في نحو "أعطاهاه" جيء به دون الاتصال في قول القوم للرجل "ما أحسنت" سألتها إياه" ولم يقولوا: سألتهاه، ولو قيل لجاز.فان اختلف الضميران بالرتبة وقدم أقربهما رتبة جاز اتصال الثاني وانفصاله، نحو: أعطيتكه، وأعطيتك إياه. والاتصال أجود، لموافقة الأصل، لأن في القرآن نزل به دون الانفصال، كقوله تعالى ﴿إذ يريكهم الله في منامك قليلا، ولو أراكهم كثيراً﴾. وعليه جاء قول المرأة لرسول الله ρ "لأكسوكها". وقول الرجل له ρ "اكسنيها"، وقول الخضر عليه السلام (يا موسى، إني على علم الله علمنيه لا تعلمه أنت، وأنت على علم علمكه الله لا أعلمه).[٦] وأما فيرى سيبويه الاتصال في هذه الأمثلة ونحوها واجبا، والانفصال ممتنعاً.[٧] والصحيح ترجيح الاتصال وجواز الانفصال، ومن تجويزه قول النبي [ρفان الله ملككم إياهم، ولو شاء لملكهم إياكم].[٨] ويقول ابن مالك أن مما يراه سيبويه أيضاً أن ثاني الضميرين

---

[١] سورة يوسف، الآية ٤٠.

[٢] ج: فواضح.

[٣] يريد: ساقط من ج. منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٧٨.

[٤] د: قلت. تحريف. منقول من المصدر السابق، ص ٧٨.

[٥] (د.م.)، **شواهد ابن مالك في شرح عمدة الحافظ**، (د.م.: د.ن.، د.ت.)،ص ٤٠٣، وعدم الموافقة لدى محقق الكتاب د.طه محسن. منقول من المصدر السابق، ص ٧٨.

[٦] **صحيح البخاري**،ج١، ص٤١، وما بين المعقوفين ساقط من ب . منقول من المصدر السابق، ص ٨٢.

[٧] سيبويه، **الكتاب**، (د.م.: د.ن.، د.ت.)،ج٢، ص٣٦٣ و٣٦٤.

[٨] عدم الموافقة لدى محقق الكتاب د.طه محسن على الحديث فيما تيسر من كتب الحديث، (د.م.)، **شرح التسهيل لابن مالك**، ج١، ص١٦٩، (د.م.)، **شرح الألفية لابن الناظم**، ص ٢٤.

المنصوبين بـ "ظن" أو إحدى أخواتها يجوز اتصاله وانفصاله مع ترجيح الانفصال.[1] والصحيح عند ابن مالك ترجيح الاتصال لموافقة الأصل، لتشابه "ظننتكه" و "أعطيتكه". فلو قدم الأبعد في الرتبة امتنع الاتصال ووجب الانفصال، نحو: أعطيته إياك وحسبته إياك.[2]

٧. ومثال قول النبي [ρانتدب الله لمن خرج في سبيله، لا يخرجه إلا إيمان بي وتصديق برسلي].[3] وقال تضمن هذا الحديث ضمير غيبة مضافاً إليه "سبيل" وضميري حضور، أحدهما في موضع جرّ بباء، والآخر في موضع جرّ بإضافة "رسل"، وكان اللائق في الظاهر أن يكون بدل الياءين هاءان، فيقال: انتدب الله لمن خرج في سبيله، لا يخرجه إلا إيمان به وتصديق برسله، فلو قيل هكذا لكان مستغنيا عن تقدير وتأويل.[4] لكن مجيئه بالياء يحوج إلى التأويل[5] لأن فيها خروجاً من[6] غيبة إلى حضور، على تقدير اسم فاعل من "القول" منصوب على الحال، محكيّ به الناقي والمنفي وما يتعلق به. كأنه قال: انتدب الله لمن خرج في سبيله قائلا: لا يخرجه إلا إيمان بي وتصديق[7] برسلي.

٨. ومثال قول عائشة رضي الله عنها في باب المحصّب (إنما كان منزل يتنزله النبي ρ)[8] تعني المحصّب.[9] ويرى ابن مالك: في رفع منزل ثلاثة أوجه: أحدها؛ أن تجعل "ما" بمعنى "الذي" واسم "كان" ضمير يعود على "المحصب".[10] فإن هذا الكلام مسبوق بكلام ذكر فيه "المحصّب". فقالت أم المؤمنين رضي الله عنها: إن الذي كأنه المحصب منزلٌ ينزله رسول الله ρ، ثم حذف خبر

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، ج٢، ص٣٦٥-٣٦٦.

[2] انظر: ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ٨٣.

[3] **صحيح البخاري**، ج١، ص١٨.

[4] انظر: ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ٨٤.

[5] تبسط ابن مالك في توجيه ما ف الحديث الشريف من خروج من ضمير الغيبة إلى ضمير الحاضر من الوجهة النحوية واللغويةئن وتمحل التأويل الطويل، والذي أراه أن الحديث هو من باب "الالتفات" الذي يعقد له أصحاب البلاغة المباحث في كتبهم موضحين هذا الأسلوب من الوجهة المعنوية والجمالية. ينظر على سبيل المثال: المثل السائر، لابن الأثير ١٧٠/٢-١٩١. منقول من المصدر السابق، ص ٨٤.

[6] ب ج :عن. منقول من المصدر السابق، ص ٨٤

[7] ج : أو تصديق. تحريف. منقول من المصدر السابق، ص ٨٤

[8] صحيح البخاري، ٢١١/٢. وفي نسخة "منزلاً" بالنصب.

[9] تعني المحصب: ساقط من ج.

[10] ساقط من ب.

"كان" لأنه ضمير متصل كما يحذف المفعول به إذا كان ضميرا متصلاً ويستغنى بنيته. كقولك: زيدٌ ضرب عمروٌ، تريد: ضربه عمرو.[١]

٩. ومثال من قول عبدالله بن أبي قتادة رضي الله عنهما ﴿ أحرموا كلّهم إلا أبو قتادة لم يحرم﴾،[٢] وقول أبي هريرة رضي الله عنه، سمعت رسول الله ρ يقول [كلُّ أمتي معافي إلا المجاهرون.[٣]]وقال ابن مالك حقّ المستثنى بـ "إلا" من كلام تام موجب أن ينصب، مفرداً[٤] كان أو مكملاً معناه بما بعده. فالمفرد، نحو قوله تعالى ﴿الأخلاء يومئذ بعضهم لبعضٍ عدو إلا المتقين﴾.[٥] والمكمل معناه بما بعده نحو قوله تعالى ﴿إنا لمنجوهم أجمعين، إلا امرأته قدّرنا إنها لمن الغابرين﴾[٦] ولا يعرف أكثر المتأخرين من البصريين[٧] في هذا النوع إلا النصب. وقد أغفلوا وروده مرفوعاً بالإبتداء ثابت الخبر ومحذوفه. فمن الثابت الخبر قول ابن أبي قتادة " أحرموا كلهم إلا أبو قتادة لم يحرم" فـ "إلا" بمعنى "لكن" و "أبو قتادة" مبتدأ، و"لم يحرم" خبره.[٨] ونظيره من كتاب الله تعالى قراءة ابن كثير وأبي عمرو ﴿ولا يلتفت منكم أحدٌ إلا امرأتك إنه مصيبها ما أصابهم﴾[٩] فـ "امرأتُك" مبتدأ، والجملة بعده خبره.[١٠]ولا يصح أن تجعل "امرأتك" بدلا من "أحد" لأنها لم تسرِ معه، فيتضمنها ضمير المخاطبين. ودلّ على أنها لم تسر معه قراءة النصب، فإنها أخرجتها من أهله[١١] الذين أمر أن يسري بهم. وإذا لم تكن في الدين سُري بهم لم يصح أن تبدل من فاعل "يلتفت" لأنه بعض ما دلّ عليه الضمير المجرور بـ "من". وتكلفت بعض النحويين الإجابة عن هذا بأن قال: لم

---

[١] ابن مالك، شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٨٦.

[٢] **صحيح البخاري**،ج٣، ص١٥

[٣] **في صحيح البخاري**،ج٨، ص٢٤: إلا المجاهرين. منقول من **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ٩٤.

[٤] ج: منفرداً. تحريف. منقول من المصدر السابق، ص ٩٤.

[٥] سورة الزخرف، الآية ٦٧.

[٦] سورة الحجر، الآية ٥٩.

[٧] د: ولا يعرف أكثر النحويين المتأخرين من البصريين. منقول من **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ٩٤.

[٨] ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ٩٤.

[٩] سورة هود، الآية ٨١. وقرأ غير ابن كثير وأبي عمرو من السبعة بنصب "امرأتك". **التيسير القراءات السبع**، ص ١٢٥. منقول من المصدر السابق، ص ٩٤.

[١٠] د: خبر. تحريف.

[١١] أهله: ساقط من ب.

يُسرَ بها، ولكنها شعرت بالعذاب فتبعتهم ثم التفت فهلكت. وعلى تقدير صحة هذا فلا يوجب ذلك دخولها في المخاطبين بقوله "ولا يلتفت منكم أحد."[١]

١٠. ومثال وقوع المبتدأ نكرة محضة بعد "إذا" المفاجأة وبعد واو الحال، كقول بعض الصحابة رضي الله عنهم (إذا رجل يصلي).[٢] وكقول عائشة رضي الله عنها (ودخل رسول الله ρ وبرمةٌ على النار)[٣] ومثله (فدخل وحبل ممدود).[٤] وقال ابن مالك لا يمتنع الابتداء بالنكرة على الإطلاق، بل إذا لم يحصل بالإبتداء[٥] بها فائدة، نحو: رجل[٦] تكلم، وغلام احتلم، وإمرأة حاضت. فمثل[٧] هذا من الابتداء[٨] بالنكرة يمتنع[٩] لخلوه من الفائدة، إذ لا تخلو الدنيا من رجل يتكلم، ومن غلام يحتلم، ومن[١٠] امرأة تحيض. فلو اقترن بالنكرة قرينة تتحصل[١١] بها الفائدة جاز الابتداء بها.

١١. ومثالمن قول أبي برزة[١٢] رضي الله عنه (غزوت مع رسول الله ρ ... سبع غزوات أو ثمانيّ).[١٣] وقال ابن مالك الأجود أن يقال: سبع غزوات أو ثمانياً، بالتنوين، لأن لفظ "ثمانٍ" وإن كلفظ "جوارٍ" في أن ثالث حروفه ألف بعدها حرفان ثانيهما ياء، فهو يخالفه في أنّ "جواري" جمع، و "ثمانيا" ليس بجميع.واللفظ بهما في الرفع والجر سواء، لكن تنوين "ثمانٍ" تنوين صرف كتنوين

[١] ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ٩٥.

[٢] **في صحيح البخاري**، ج٢، ص٧٨، وفي نسخة "إذا جاء رجل يصلي". منقول من المصدر السابق، ص ٩٨.

[٣] **صحيح البخاري**، ج٧، ص١١.

[٤] ليس في صحيح البخاري حديث بهذا اللفظ. والموجود في ٦٤/٢ (عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: دخل النبي ρ فإذا حبلٌ ممدودٌ بين الساريتين). والشاهد في صحيح مسلم ٥٤٢/١ بلفظ (دخل رسول الله ρ المسجد وحبل ممدود...) وهو من كلام أنس أيضا. منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٩٨.

[٥] كذا في د. وفي المخطوطات الأخرى: الابتداء، بدون باء. منقول من المصدر السابق، ص ٩٨.

[٦] ج: كرجل. تحريف. منقول من المصدر السابق، ص ٩٨.

[٧] ج: مثل، بدون فاء. تحريف. منقول من المصدر السابق، ص ٩٨.

[٨] الابتداء: ساقط من ج. منقول من المصدر السابق، ص ٩٨.

[٩] أب: يمنع. منقول من المصدر السابق، ص ٩٨.

[١٠] من: ساقط من ج. منقول من المصدر السابق، ص ٩٨.

[١١] ج: تحصل. منقول من المصدر السابق، ص ٩٨.

[١٢] ب: هريرة. تحريف. منقول من المصدر السابق، ص ١٠١ .

[١٣] **لفظ البخاري**، ج٢،ص٧٨ (غزوات مع رسول الله ρ ست غزوات أو سبع غزوات وثمان). منقول من المصدر السابق، ص ١٠١.

"يمانٍ"[1]وتنوين "جوارٍ" تنوين عوض، كتنوين "أُعَيم".[2] ويرى ابن مالك إنما يفترق لفظ "ثمانٍ" ولفظ "جوارٍ" في النصب، فإنك تقول: رايت جواري ثمانياً، فتترك تنوين "جوارٍ" لأنه غير منصرف – وقد استغنى عن تنوين العوض بتكمل لفظه – وتنوّن "ثمانياً" لأنه منصرف، لانتفاء الجمعة.

١٢. وقول رسول الله [ρوايم الله لقد كان خليقاً للإمارة، وإن كان من أحب الناس إليّ[3]] ويرى ابن مالك تضمنت هذه الأحاديث استعمال "إن" المخففة المتروكة العمل عارياً ما بعدها من اللام الفارقة لعدم الحاجة إليها.[4]وذلك لأنه إذا خُفِّفت "إنّ"[5] صار لفظها كلفظ "إن" النافية، فيخاف التباس الاثبات بالنفي عند ترك العمل، فالزموا تاليّ ما بعد المخففة اللام المؤكّدة مميزة لها.[6] ولا يحتاج إلى ذلك إلا في موضع صالح للنفي والإثبات، نحو: إن علمتك لفاضلاً، فاللام هنا لازمة، إذ لو حذفت- مع كون العمل متروكاً وصلاحية الموضع للنفي – لم يتيقن[7]الإثبات، فلو لم يصلح الموضع للنفي جاز ثبوت اللام وحذفها. فمن الحذف "إن كنا فرغنا في هذه الساعة" و "إن كان من أحب الناس إليّ" و "إن كان من أصدق هؤلاء" و "إن كان يعطي عن بنيّ"[8].

١٣. ومثال ومن قول أبي شريح الخزاعي[9] (سمعت أذناي وأبصرت عيناي النبي ρ حين تكلم).[10] وقال ابن مالك هذا الحديث له تنازع الفعلين مفعولاً واحداً، وإيثار الثاني بالعمل أعني "أبصرتْ". لأنه لو كان العمل لـ "سمعتْ" لكان التقدير: سمعت أذناي النبي ρ. وكان يلزم على مراعاة الفصاحة أن يقال: "وأبصرتْه". فإذا أخر المنصوب وهو مقدم في النية بقيت الهاء متصلة بـ

---

[1] ب: ثمان. تصحيف. منقول من المصدر السابق، ص ١٠١.

[2] تصغير أعمى، غير منصرف للوصف والوزن، ويلحقه التنوين رفعاً وجراً، تقول: هذا أعيم ومررت بأعيمٍ، ورأيت أعيميّ. والتنوين فيه عوض من الياء المحذوفة كما في نحو: جوازاً.(د.م.)، **شرح الأشموني**، (د.م.: د.ن.، د.ت.)،ج٣، ص ٢٧٣.

[3] **صحيح البخاري**، ج٥، ص١٧٩. منقول من **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١٠٤.

[4] ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١٠٤.

[5] إن: ساقط من د. منقول من المصدر السابق، ص ١٠٤.

[6] لها: ساقطة من أ. منقول من المصدر السابق، ص ١٠٤.

[7] د: يتبين. تحريف. منقول من المصدر السابق، ص ١٠٤.

[8] ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١٠٤.

[9] **في صحيح البخاري**، ج٨، ص١٣. منقول من المصدر السابق، ص ١٨١.

[10] ورد في **صحيح البخاري**، ج٨، ص١٣ (سمعت أذناي وأبصرت عيناي حينن تكلم النبي ρ). ولم يقف دمحقق د. طه محسن على رواية ابن مالك في البخاري.

(أبصرتْ) ولم يجز حذفها لأن حذفها يوهم غير المقصود. فإن سُمع الحذفُ، مع العلم بأن العمل للأول حكم بقبحه[١]وعُدّ من الضرورات. ومن تنازع الفعلين وجعل العمل للثاني قوله تعالى [١٩و]:﴿آتوني أفرغْ عليه قِطرا﴾[٢] وفي الحديث المذكور شاهد على أنه قد يتنازع منصوباً واحداً فعلا فاعلين متباينين، فيستفاد من (سمعت أذناي وأبصرت عيناي النبي) جواز: أطعم زيدٌ وسقى محمد جعفرا. ويقول أن أكثر النحويين لا يعرفون هذا النوع من التنازع.

١٤. ومثال قول النبي[يوشك أن يكون خير مال المسلم غنم يتبع بها شعف الجبال[٣]] وفي حديث آخر [وكان أبو بكر لا يكاد يلتفت في الصلاة، فالتفت فغذا هو بالنبي ρ وراءه[٤]]. وقول حذيفة رضي الله عنه (لقد[٥] رأيتني أنا ورسول الله ρ نتوضأ من إناء واحد)[٦] وقال ابن مالك "يوشك" مضارع "أوشك". وهو أحد أفعال المقاربة، ويقتضي اسماً مرفوعاً وخبراً منصوب المحل، لا يكون إلا فعلاً مضارعاً مقرونا بـ"أنْ".

١٥. ومثالقول رسول الله عن أبي هريرة رضي الله عنه [فلما قدم جاءه بالألف دينار[٧]]. قال ابن مالك في وقوع "دينار" بعد "الألف" ثلاثة أوجه:[٨] أحدها وهو أجودها، ان يكون أراد: بالألف ألف دينار، على إبدال "ألف" المضاف من المعرّف بالألف واللان ثم حذف المضاف، وهو البدل، لدلالة البمدل منه عليه، وأبقى المضاف إليه على ما كان عليه من الجر. والثاني أن يكون الأصل: جاءه بالألف الدينار، والمراد بالألف الدنانير، فأوقع المفرد موقع الجمع كقول تعالى ﴿ أو الطفل الذين لم يظهروا ﴾.[٩]ثم حذف اللام من الخط لصيرورتها بالإدغام دالاً، فكتب على اللفظ

---

[١] ج: بفتحه. تصحيف. منقول من ش**واهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١٨١.

[٢] سورة الكهف، الآية ٩٦. منقول من المصدر السابق، ص ١٨١.

[٣] **صحيح البخاري**، ج١، ص١٢، ج٩، ص٦٦ ولكن ورد فيه بنصب "خير" ورفع "غنم" وفي نسخة بفعهما. وفي ج٤، ص١٥٥ بنصب "خير" ورفع "غنم" وفي نسخة بنصبهما. منقول من المصدر السابق، ص ٢٠١.

[٤] من كلام سهل بن سعد في **صحيح البخاري**، ج٣، ص٢٢٦.

[٥] لقد: ساقطة من ب.

[٦] لم يقف محقق الكتاب د. طه محسن على هذا القول في صحيح البخاري ولكن في ج٧، ص١٢١ قول حذيفة (رأيتي أنا والنبيّ ρ نتماشي، فأتي سُباطة قوم...) وفيه الاشكال الذي يقصده المؤلف. منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ص ٢٠١.

[٧] **صحيح البخاري**، ج٣، ص١١٨، منقول من المصدر السابق، ص ١١٢.

[٨] ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١١٢.

[٩] سورة النور، الآية ٣١.

كما كتب ﴿وللدار الآخرة ﴾[١] في الأنعام على صورة "ولدار الآخرة."[٢] والثالث، أن يكون "الألف" مضافاً إلى "دينار"، والألف واللام زائدتان فلذلك لم يمنعا من الإضافة، ذكر جواز هذا أبو عليّ الفارسي، وحمل عليه الشاعر:[٣]

تُولي الضجيع إذا تنبه موهناً * كالأقحوان من الرشاش المستقي

قال أبو علي: أراد من رشاش المستقي، فزاد الألف واللام. ولم تمنعا من الإضافة. ولقوله "فقرأ العشر آيات" من هذا الوجه الثالث نصيب، أي يقصده ابن مالك كون الألف واللام زائدتين غير مانعتين من الإضافة.

١٦. ومثال قول رسول الله [ρإنما مثلكم واليهود والنصارى كرجل استعمل عمالا]. قال ابن مالك تضمن هذا الحديث العطف لى ضمير الجر بغير إعادة الجار. وهو ممنوع عند البصريين إلا يونس وقطرباً والأخفش. والجواز أصحّ من المنع، لضعف احتجاج المانعين وصحة استعماله نثراً ونظماً. أما ضعف احتجاجهم فبيّن، ولهم حجتان: الأول، أن ضمير الجر شبيه بالتنوين ومعاقب له، فلم يجز العطف عليه كما لا يعطف على التنوين. والثاني، أن حق المعطوف والمعطوف عليه أن يصح حلول كل واحد منهما محل الآخر، وضمير الجر لا يصح حلوله محل ما يعطف عليه، فمُنع العطف عليه إلا بإعادة حرف الجر، نحو قوله تعالى ﴿ فقال لها وللأرض ائتيا طوعاً ﴾[٤] .

١٧. ومثال قول رسول الله [ρ يا زبير اسق ثم أرسل الماء] فقال الأنصاري: (انه ابن عمتك).[٥] قال ابن مالك يجوز في "أنه" الكسر والفتح، لأنها واقعة بعد كلام تام معلل بمضمون ما صدّر بها. وغذا كسرت قدر قبلها الفاء. وإذا فتحت قدر قبلها مقروناً بالفاء، كقولك في "اضربه إنه مسيئ": اضربه إنه مسيء فاضربه. ومن شواهد الكسر ﴿استعينوا بالصبر والصلاة إنّ الله مع الصابرين﴾[٦] و﴿واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام ۚ إنّ الله كان عليكم رقيبا﴾[٧] و﴿ولا تأكلوا إلى

[١] سورة الأنعام، الآية ٣٢.

[٢] ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١١٣.

[٣] هو القطامي، ديوانه ص ٣٦، **منقول من شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١١٤.

[٤] سورة فصلت، الآية ١١.

[٥] روي لفظ "انه" بكسر الهمزة وفتحها. وللحديث رواية أخرى هي (اسق يا زبير ثم أرسل الماء إلى جارك) فغضب الأنصاري فقال (أنْ كان ابن عمتك) بفتح همزة "أنْ" فقط.

[٦] سورة البقرة، الآية ١٥٣.

[٧] سورة النساء، الآية ١.

أموالهم إنه كان حوباً كبيراً ﴾[1] و﴿ولا تقربوا الزنى إنه كان فاحشة وساء سبيلا﴾[2] و﴿فاخلع نعليك إنك بالواد المقدس طوى ﴾[3]و﴿وإذهب إلى فرعون إنه طغى﴾.[4] والفتح في هذه المواضع جائزة في العربية لكن القراءة سنة متبوعة، وقد ثبت الوجهان في ﴿ندعوه أنه هو البرّ الرحيم﴾.[5] فقرأ بالفتح نافع والكسائي، وكسر الباقون. فحاصل ما تقرر أن الوجهين جائزان في "انه ابن عمتك" والكسر أجود.[6]

النقد عن الآراء المطروحة في القواعد النحوية

ومن الآراء المطروحة مما تقدمنا هي من بعض آراء ابن مالك في كتاب شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح. وترى الباحثة أن آراءه في بعض الأحاديث النبوية تختلف عن الآراء العادية عند القدامى ومنها في قول رسول الله [ρيوشك أن يكون خير مال المسلم غنم يتبع بها شعف الجبال] ويرى ابن مالك "يوشك" من أفعال المقاربة ويقتضي اسماً مرفوعاً وخبراً منصوب المحل ولا يكون إلا فعلا مضارعاً مقروناً بـ "أنْ". فالحقيقة، يقل حذفها، فمن اقترانه بأن:[7]

ولو سُئل الناس ، التُّرابَ لأوشكوا * - إذا قيل هاتوا – أن يَمَلُّوا ويمنعوا

ومن تجرده:[8]

يوشك مَنْ فرَّ من منيّته * في بعض غِرّاته يوافقها

كأن قوله أن "يوشك" لا يكون إلا فعلا مضارعاً مقروناً بـ "أن" كلام مطلق.

وأما قوله عن التنازع في قولرسول الله ρ لها نظر إلى تعريفات بعض النحاة القدامى كما يلاحظ أنّ سيبويه لم يضع للتنازع تعريفًا واضحًا، بل اكتفى بوصفه، ووضع مثالاً له. وهذا نفسه ما فعله المبرد إذ سماه (باب من إعمال الأول والثاني، وهما الفعلان اللذان يُعطف أحدهما على

[1] سورة النساء، الآية ٢.
[2] سورة الإسراء، الآية ٣٢.
[3] سورة طه، الآية ١٢.
[4] سورة طه، الآية ٤٣.
[5] سورة الطور، الآية ٢٨.
[6] ابن مالك، **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١١٩.
[7] ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، ج١، ص٢٥٧.
[8] المصدر السابق، ج١، ص٢٥٨.

الآخر).[١] وَوَصْفُ سيبويه والمبرد ومن بعدهما، تجده – أي وصفهما - في ألفية ابن مالك، قال رحمه الله:[٢]

إنْ عَامِلاَنِ اقتضيَا في اسمٍ عَمَلْ　　　قَبْلُ فلِلْوَاحِدِ مِنْهُمَا العَمَلْ

أما شُرّاحُ الألفية فقد وضعوا تعريفات كثيرة تراوحت بين الإطناب والاختصار. فابن هشام حدّه بقوله:(أن يتقدّم فعلانِ متصرفانِ أو اسمان يشبهانهما، أو فعل متصرف واسم يشبهه، ويتأخر عنهما معمول غير سببي مرفوع، وهو مطلوب لكل منهما من حيث المعنى).[٣]ولقد شرح ابن هشام حديثه السابق، والتمس له شواهد تؤيده من الأشعار، والقرآن الكريم، والحديث النبوي. وتجد عند ابن عقيل تعريفًا مختصرًا وهو قوله:(التنازع عبارة عن توجه عاملين إلى معمول واحد).[٤]
والسؤال لو ذُكر في الألفية :

إنْ عَامِلاَنِ اقتضيَا في اسمٍ عَمَلْ　　　قَبْلُ فلِلْوَاحِدِ مِنْهُمَا العَمَلْ

فلِمَ في شرح قول أبي شريح الخزاعي[٥] (سمعت أذنايوأبصرت عيناي النبي ρ حين تكلم) شاهد على أنه قد يتنازع ويجوز: "أطعم زيدٌ وسقى محمد جعفرا". ويقول أن أكثر النحويين لا يعرفون هذا النوع من التنازع. وحجته هذا الحديث له تنازع الفعلين مفعولاً واحداً، وإيثار الثاني بالعمل أعني "أبصرتْ". لأنه لو كان العمل لـ "سمعتْ" لكان التقدير: سمعت أذناي النبي ρ. وكان يلزم على مراعاة الفصاحة أن يقال: "وأبصرتْه". فإذا أخر المنصوب وهو مقدم في النية بقيت الهاء متصلة بـ (أبصرتْ) ولم يجز حذفها لأن حذفها يوهم غير المقصود. فإن سُمع الحذفُ، مع العلم بأن العمل للأول حكم بقبحه[٦] وعُدّ من الضرورات.

ومن حيث استعمال "إن" المخففة المتروكة العمل عارياً في قول رسول الله [ρوايم الله لقد كان خليقاً للإمارة، وإن كان من أحب الناس إليّ[٧]] أي بعد "إنْ" مخففة عدم اللام (خلاف النحاة سواء اللام الابتداء أو اللام الفارقة). ومعلوم لدينا إذا خُفِّفت "إنّ" فالأكثر في لسان العرب

---

[١] المبرد، **المقتضب**، تحقيق حسن حمد (بيروت: دار الكب العلمية، ١٩٩٩م)، ج٣، ص٣٦٦.

[٢] ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، تحقيق يوسف الشيخ محمد البقاعي، (بيروت:دار الفكر، ١٩٩٨م)، ج١، ص١٦٧ و٤٢٦.

[٣] ابن هشام، **أوضح المسالك**، (بيروت: دار الجيل، ١٩٨٩م)، ج١، ص٢٧٣.

[٤] ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، ج١، ص٤٢٧.

[٥] **في صحيح البخاري**، ج٨، ص١٣. منقول من **شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح**، ص ١٨١.

[٦] ج: بفتحه. تصحيف. منقول من المصدر السابق، ص ١٨١.

[٧] **صحيح البخاري**، ج٥، ص١٧٩. منقول من المصدر السابق، ص ١٠٤.

إهمالُها، فتقول (إنْ زيدٌ لقائمٌ) وإذا أهملت لزمتها اللامُ فارقةً بينها وبين "إن النافية"، ويقل إعمالها فتقول (إنْ زيداً قائمٌ) وحكى الإعمال سيبويه والأخفش، فلا تلزمها حينئذ اللامُ، لأنها لا تلتبس بالنافية إذا أهملت ولم يظهر المقصود بها، كقوله:

ونحن أباةُ الضّيم من آل مالك * وإن مالكٌ كانت كرامَ المعادنِ

التقدير: وإن مالك لـ"كانت"، فَحُذفت اللام لأنها لا تلتبس بالنافية لأن المعنى على الإثبات.[1] فإن ظهر المقصود إعمال بها فقد يُستغنى عن اللام. واختلف النحويون في هذه اللام: هل هي لام الابتداء أدخلت للفرق بين "إن" النافية و "إن" المخففة من الثقيلة، أم هي لام أخرى اجتُلِبَت للفرق؟ وكلام سيبويه يدلّ على أنها لام الابتداء دخلت للفرق.[2] وهناك تظهر فائدة الخلاف في هذه مسألة جرت بين ابن أبي العافية وابن الأخضر، وقول رسول الله ρ [قد علمنا إن كنتَ لَمُؤمِناً] فمن جعلها لام الابتداء أوجب كسرَ "إنْ" ومن جعلها لاماً أخرى – اجتلبت للفرق – فتح أنْ، وجرى الخلافُ في هذه المسألة قبلهما بين أبي الحسن عليّ بن سليمان البغدادي الأخفش الصغير، وبين أبي عليّ الفارسي، فقال الفارسي: هي لامٌغير الابتداء اجتُلبت للفرق، وبه قال ابن أبي العافية، وقال الأخفش الصغير: إنما هي لام الابتداء ادخلت للفرق، وبه قال ابن الأخضر.[3] أي من هذا النقاش يبدو أن الحديث المذكور لم يظهر المقصود بالنافيةلأن معناه على الإثبات فقد يُستغنى عن اللام.

ومثال وقوع المبتدأ نكرة محضة بعد "إذا" المفاجأة وبعد واو الحال، كقول بعض الصحابة رضي الله عنهم (إذا رجل يصلي) أن كلمة "رجل" المبتدأ نكرة محضة ما بعد إذا الفجائية، ولا يمتنعه ابن مالك بالنكرة على الإطلاق بل إذا لم يحصل بالابتداء بها فائدة وجاء بمثال "رجل تكلم" وغلام احتلم" و"إمرأة حاضت" ويرى أن المبتدأ في هذه الجمل يمتنع لخلوه من الفائدة إذ لا تخلو الدنيا من "رجل يتكلم" و "غلام يحتلم" و"إمرأة تحيض" ولو هذا الأمر قرينة تتحصل بها الفائدة جاز الابتداء بها. وترى الباحثة هذه القاعدة تعاكس فيما ذكر في شرح ابن عقيل من شرح ألفيته أي الأمثلة المطروحة خارجة عن الشروط المذكورة ويسقطه ابن عقيل عن الشروط بعدم التناسق منطقياً، حتى يقول "وقد أنهى بعض المتأخرين ذلك إلى نيف الثلاثين موضعاً، وما لم

[1] ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، ج١، ص٢٩٣.

[2] المصدر السابق، ج١، ص٢٩٣.

[3] المصدر السابق، ج١، ص٢٩٣.

أذكره منها أسقطته، لرجوعه إلى ما ذكرته أو لأنه ليس بصحيح."[1] ويبدو أن ابن مالك ردّ كلام بعض النحويين بأن المبتدأ يمتنع بالنكرة وإلا ما بعد حرف الجر وبالعكس استدل ابن مالك بما يمتنع لخلوه من الفائدة غذ لا تخلو من الدنيا من "رجل تكلم" و"غلام يحتلم" و "أمرأة حاضت." فترى الباحثة هذه حجة منطقية في استقبال نكرة في باب الإبتداء.

ومن قول عبدالله بن أبي قتادة رضي الله عنهما ﴿ أحرموا كلّهم إلا أبو قتادة لم يحرم﴾،[2] وقول أبي هريرة رضي الله عنه، سمعت رسول الله ρ يقول [كلُّ أمتي معافي إلا المجاهرون]، وقال ابن مالك حقّ المستثنى بـ "إلا" من كلام تام موجب أن ينصب، مفرداً كان أو مكملاً معناه بما بعده. وترى مذاهب النحويين أن الناصب له ما قبله بواسطة "إلا"، ولكن ابن مالك يرى أن الناصب له "إلا" وزعم أنه مذهب سيبويه، كما في قوله: "ما استثنت الا مع تمام ينتصب" أي: أنه ينتصب الذي استثنته "إلا" مع تمام الكلام، إذا كان موجَباً.[3] فإن وقع بعد تمام الكلام الذي ليس بموجب[4] فإما أن يكون الاستثناء متصلاً أو منقطعا، والمراد بالمتصل: أن يكون المستثنى بعضا مما قبله، والمنقطع: ألا يكون بعضاً مما قبله. فإن كان متصلاً، جاز نصبه على الاستثناء، وجاز إتباعه لما قبله في الإعراب وهو المختار أي إن لم يتقدم المستثنى لما يأتي في المتن ولم يطل الفصل وإلا اختير النصب نحو: ما جائني أحد حين كنت جالساً هنا إلا زيداً" ومنه الحديث القدسي: "ما لعبدي جزاء إذا قبضت صفيه من الدنيا ثم احتسبه إلا الجنة" بالنصب لأن الاتباع إنما يختار للتشاكل، وهو لا يظهر مع الطول، وكذا يختار النصب في نحو "ما قاموا إلا زيداً" رداًّ لمن قال: قاموا إلا زيداً، ليحصل التشاكل، ودعوى تعين النصب في هذه مردودة، بل نازع أبو حيان في اختياره فيها وفي التي قبلها، وكل ذلك ما لم ينتقض النفي بإلا، وإلا كان إثباتاً فينصب ما بعد إلا الثانية وجوباً نحو: "ما شرب أحد إلا الماء إلا زيداً" لأنه بمنزلة "شربوا الماء إلا زيداً."[5] ترى الباحثة هذه من امتياز اللغة العربية في استخدام أداة الحصر لتركيز على معنى في الجملة تركيزا موجزاً. فالجملة "ما شرب أحد إلا الماء إلا زيداً" أي إشارة على معنى " هؤلاء شربوا الماء إلا زيداً." فـ "إلا" من أداة الاستثناء لها علاقة بالفعل المذكور. كما أدركنا أن قوة المعنى في ظهوره أدت إلى أساس مفهوم الجملة عن الحصر والاستثناء.

[1] المصدر السابق، ج١، ص١٧٨.

[2] **صحيح البخاري**، ج٣، ص١٥.

[3] ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، ج١، ص٤٧٠-٤٧٢.

[4] هو المشتمل على النفي أو شبهه والمراد بشبه النفي: النهي والاستفهام.

[5] انظر:**في شرح ابن عقيل**، ج١، ص٤٧٢.

وأما الأمثلة الأخرى التي وردت في الكتاب فقد رأت الباحثة أنها هي بعضها تكرار للمعلومات المذكورة عند النحاة القدامى. وذلك لا يسمح بالنقاش لأن الهدف الأساسي يتمثل في إبراز الأفكار المتعارضة بالقدامى.وقد عرفنا أن طبيعة المقالاتالمنشورة في كتاب المؤتمر لاتتطلب بسط المعلوماتبل عرضا مختصرا لها.

الخاتمة

ومما قدمنا فوجدنا أن كتاب "شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح" لها عدة التفاصيل عن الأحاديث النبوية. أما الشواهد عند ابن مالك فقد كانت كثيرة ومتنوعة إذا ما قورنت بشواهد العكبري والسيوطي. ونلاحظ أنه يجمع عدة أحاديث وكل منها يتضمن موطن إشكال أو مسألة نحوية مختلفة التي وردت في الحديث الآخر. ولم يتعرض لإعراب الحديث بأكمله بل كان يأخذ الموطن الذي يراه مشكلا، وكان الاختصار غالباً على مسائل كتابه فهو لا يكاد يطيل إلا في مسائل يرى أنها غير مستوفاة في الكتب الأخرى. أما الشواهد الشعرية فقد استشهد بمأتين وعشرين شاهدا وهو أضعاف ما استشهد به العكبري، كما أضاف ابن مالك إلى شواهد أقوال العرب الفصحاء، ولغات القبائل العربية فقد استدل بها في مواطن كثيرة في كتابه، كما استدل بآراء العلماء وأقوالهم. ومن ذلك، فهمنا أن كتاب ابن مالك هذا لم يقم على منهج ثابت ومحدد، وكما يؤخذ عليه عدم الدقة في الروايات عدد من الأحاديث فقد يحصل في بعض الألفاظ أو تغيير في بعض النصوص وعلى كثرة الشواهد الشعرية التي ذكرها فلم ينسب جميع الشواهد إلى قائليها.

الحذف في الدراسات العربية التراثية والحديثة: النصوص القرآنية أنموذجا

عائشة رابع محمد

طالبة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

تعتبر قضية الحذف من بين القضايا العامة في الدراسات العربية التراثية والحديثة، حيث تكمن هذه الظاهرة في حذف جزء من الكلام أو أكثر من أجل الإيجاز أو الاختصار، أو لأن السامع يمكن أن يفهم الكلام من خلال القرائن الحالية أو اللفظية، وقد لاحظت الباحثة أن هناك اختلافا بين العلماء في تحليل النصوص القرآنية التي وقع فيها الحذف، ويكمن هذا الاختلاف في تقدير المحذوفات في بعض النصوص وعدم تقديرها في البعض الآخر، وفي تقدير المحذوفات بتقديرات مختلفة. ومن هذا المنطلق تهدف هذه الورقة إلى دراسة ظاهرة الحذف في الدراسات العربية التراثية والحديثة للتعرف على أهم القواعد التي اعتمد عليها العلماء لإثبات وجود الحذف في نص من النصوص القرآنية، والكشف عن آثار الحذف في تحليل النصوص القرآنية. وقد توصل البحث إلى نتائج تدل على أن الحذف في نص من النصوص القرآنية قد يؤثر في فهم ما تتضمنه تلك النصوص من أحكام مختلفة، مثل أحكام العقدية، وأحكام العبادات، وأحكام العلاقات الإجتماعية، وأحكام الجنايات، وأحكام السياسة.

المقدمة

يستعمل لفظ (حذف) ومشتقاته في اللغة للدلالة على معان مختلفة، ومنها: الرمي، والقطع، والإسقاط. وقد يكون الرمي مطلقا أو الرمي عن جانب، كما ورد في كتاب العين أن (الحذف: الرَّمْي عن جانبٍ، والضَّرْب عن جانبٍ).[1] وأما القطع فيراد به قطع الشيء مطلقا أو من الطرف، كما ورد في أساس البلاغة أنه يقال: (حذف ذنب فرسه، إذا قطع طرفه، وفرس محذوف الذنب. وزق

[1] الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، (العراق: دار الرشيد، ١٩٨٠م)، ج٣، ص ٢٠٢.

محذوف: مقطوع القوائم. وحذف رأسه بالسيف، إذا ضربه فقطع منه قطعةً).[١] وأما صاحب الصحاح فإنه يفسر لفظ الحذف بالإسقاط مطلقا، حيث يقول: (حذف الشيء: إسقاطه، يقال: حذفت من شعري ومن ذنب الدابة، أي أخذت).[٢]

أما الحذف في اصطلاح العلماء فقد عرفه الرماني بأنه: (إسقاط كلمة للاجتزاء عنها، بدلالة غيرها من الحال أو فحوى الكلام).[٣] بينما الحذف عند ابن الأثير يتمثل في: (ما يحذف منه المفرد والجملة، لدلالة فحوى الكلام على المحذوف، ولا يكون إلا فيما زاد معناه على لفظه).[٤] وأما الحذف عند الزركشي فهو: (إسقاط جزء الكلام أو كله لدليل).[٥]

وإذا نظرنا إلى مفهوم الحذف في الدراسات العربية الحديثة نجد أنه يقسم إلى حذف نحوي، وصرفي، وبلاغي، وعروضي، والحذف النحوي هو: (إسقاط كلمة من بناء الجملة، وقد تكون هذه الكلمة ركنا من أركان الجملة كالمبتدأ أو الخبر والفعل والفاعل، وقد تكون حرفا. وقد تحذف الجملة كجملتي جواب الشرط أو جملة جواب القسم عند اجتماع شرط وقسم).[٦]

وأما الحذف الصرفي فيراد به : (إسقاط حرف أو أكثر، أو حركة من الكلمة، وقد يسمى إسقاط الحركة إسكانا، والمشهور في الصرف الحذف الإعلالي، ويراد به ما يكون لعلة موجبة للحذف على سبيل الاطراد كحذف ألف عصا وياء قاض).[٧]

---

[١] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، **أساس البلاغة**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م)، ج١، ص١٧٧.

[٢] الجوهري، إسماعيل بن حماد، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، ط٤، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠م)، ج٢، ص ١٠٢٨.

[٣] الخطابي، أحمد بن محمد بن إبراهيم، والرماني، علي بن عيسى أبو الحسن، والجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن، أبو بكر، **ثلاث رسائل في إعجاز القرآن**، تحقيق: محمد خلف الله و محمد زغلول سلام، ط٣، (مصر: دار المعارف، دت)، ص٧٦.

[٤] ابن الأثير، ضياء الدين، **المثل الثائر في أدب الكاتب والشاعر**، تقديم وتعليق: أحمد الحوفى وبدوى طبانه، ط٢، (القاهرة: دار نهضة مصر، دت)، ج٢، ص٢٦٤.

[٥] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، دط، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، (القاهرة: دار التراث، دت)، ج٣، ص ١٠٢.

[٦] عبادة، محمود إبراهيم، دط، **معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية باللغتين العربية والإنجليزية**، (القاهرة: دار المعارف، دت)، ص ٩٨.

[٧] المرجع نفسه، ص ٩٨-٩٩.

بينما الحذف البلاغي يتمثل في أحد قسمي الإيجاز، ويراد به: (الإيجاز الذي تحذف فيه كلمة أو جملة أو أكثر مع قرينة تعين المحذوف، ولا يكون إلا فيما زاد معناه على لفظه).[1]

وأما الحذف العروضي فهو: (علة تتمثل في إسقاط السبب الخفيف من آخر الجزء (التفعيلة) مثل (فعولن)، فتصبح (فعو).[2]

يتضح مما سبق أن لفظ (حذف) يستعمل في اللغة للدلالة على معان عامة، غير أن هذه المعاني انتقلت من العموم إلى التخصيص فصارت كلمة الحذف تدل على إسقاط شيء مطلقا، وهذا المعنى هو المقصود والمناسب لما نحن بصدده في هذا الورقة.

وكذلك يتضح من التعريفات السابقة أن العلماء اتفقوا على أن الحذف هو إسقاط جزء من الكلام أو كله لدليل، ولكن اختلفوا في طرق التحليل والتفسير، فالنحاة مثلا يهتمون بدراسة الحذف من الناحية التركيبية لتحليل عدد من الظواهر اللغوية المتصلة بالحذف، مثل الإضمار والاستتار، والاستغناء، والاتساع والتقدير، والاشتغال، وأما البلاغيون فهم يركزون على دراسة الحذف من الناحية الدلالية للإبراز أغراض الحذف، وأدلته ورونقه وجماله، وأما المفسرون فقد اتخذوا الحذف وسيلة من وسائل إثبات إعجاز البياني في القرآن الكريم، إن دل هذا على شيء فإنما يدل على وجود أسلوب الحذف في القرآن الكريم.

الحذف في القرآن الكريم

الحذف كما قال الجرجاني: (هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة،...)، وهذا الكلام يدل على أن الحذف ضرب من ضروب البلاغة والفصاحة، والقرآن الكريم هو أفصح الكلام، لذا ورد فيه أسلوب الحذف في مواضع كثيرة كما أشار ابن جني إلى ذلك في حديثه عن علل العربية حيث يقول: (... ألا ترى إلى ما في القرآن وفصيح الكلام: من كثرة الحذوف، كحذف المضاف، وحذف الموصوف، والاكتفاء بالقليل من الكثير، كالواحد من الجماعة، وكالتلويح من التصريح).[3]

---

[1] يعقوب، إميل بديع، وبركة بسام، ومي شيخا، **قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية**، ط١، (بيروت: دار العلم للملايين ١٩٨٧م)، ص ٨٨.

[2] يعقوب، إميل بديع، **موسوعة علوم اللغة العربية**، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)، ص٢٠٠.

[3] ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٩٥٢م)، ج١، ص٨٦.

وقد يكون الحذف في القرآن الكريم حذفاً لاسم، أو فعل، أو حرف، أو جملة. والاسم المحذوف قد يكون مبتدأ،. أو خبراً، أو فاعلاً، أو مفعولاً ، أو مضافاً، أو مضافاً إليه، أو موصوفاً، أو صفة، أو معطوفاً، أو معطوفاً عليه، أو حالاً، أو تمييزا. والفعل المحذوف قد يكون فعلا خاصا في أساليب معينة مثل المدح أو الذم، أو فعلا عاما مثل كل منصوب دل عليه الفعل لفظا أو معنى أو تقديرا. والحرف المحذوف قد يكون حرفاً جارًّا، أو عطفا أو نداء، أو حرفاً في نهاية الكلمة. والجملة المحذوفة قد تكون شرطا أو جوابا لشرط، أو قسما أو جوابا لقسم.[١]. وقد يكون المحذوف أكثر من جملة كما ورد في القصص القرآنية من حذف عدة جمل بين كل مشهدين أو حلقتين، بحيث يترك للسامع أو القارئ أن يملأ الفراغ بما يدل عليه السياق.[٢]

وجدير بالذكر أن هناك أنواعا من الحذف في القرآن الكريم تكاد لاتوجد في سواه، بحيث لا يوجد مثالا واحدا من غير القرآن، مثل حذف الصفة، وحذف تركيب كامل.[٣]

ضوابط الحذف

هناك ضوابط وشروط وضعها العلماء لتحليل النصوص التي وقع فيها الحذف، سواء النصوص القرآنية أم غيرها، وهذه القواعد تساعد على تحديد مواضع الحذف وأنواعه وأغراضه وأسبابه وفوائده، لذا ينبغي لمن يريد فهم القرآن فهما صحيحا أن يراعي هذه القواعد، ومنها ما ذكره الزركشي في معرض حديثه عن أسلوب الحذف في القرآن حيث يقول: (إذا دار الأمر بين الحذف وعدمه كان الحمل على عدمه أولى، لأن الأصل عدم التغيير. وإذا دار الأمر بين قلة المحذوف وكثرته؛ كان الحمل على قلته أولى).[٤] وكذلك ذكر ابن هشام ضوابطا أخرى لتقدير المحذوف حيث يقول: (القياس أن يقدر الشيء في مكانه الأصلي، لئلا يخالف الأصل من وجهين: الحذف وضع الشيء في غير محله). ويقول في بيان مقدار المقدر: (ينبغي تقليله ما أمكن لتقل مخالفة الأصل). ويقول في كيفية تقدير المحذوف: (وإذا استدعى الكلام تقدير أكثر من عنصر محذوف، فيقدر أن ذلك حذف على التدريج).[٥]

---

[١] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج٣، ص١٣٥-١٩٤.

[٢] خلوف، مصطفى شاهر، **أسلوب الحذف في القرآن الكريم وأثره في المعاني والإعجاز**، (عمان: دار الفكر، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م)، ص٦٨-٧٣.

[٣] أبو شادي، مصطفى عبد السلام، **الحذف البلاغي في القرآن الكريم**، (القاهرة: مكتبة القرآن، دت)، ص٣٨.

[٤] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج٣، ص١٠٤.

[٥] ابن هشام، عبد الله بن يوسف المصري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، الحميد، (بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩١م)، ج٢، ص٧٠٣-٧٠٧.

وقد أوضح مصطفى شاهر هذه الضوابط في ست نقاط مع الأمثلة لكل ضابط،[١] وهي كالآتي:

١ إذا كان النص يحتمل الحذف وعدمه، كان الحمل على عدمه أولى، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿يَٰأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمْ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ يأيها¤ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلأَرْضَ فِرَٰشاً وَٱلسَّمَاءَ بِنَآءً وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزْقاً لَّكُمْ فَلاَ تَجْعَلُواْ للَّهِ أَندَاداً وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾،[٢] فيحتمل في (الذي) أن تكون صفة ثانية لربكم، أو أن تكون خبرا لمبتدأ محذوف، أي (هو) الذي، وبناء على هذا الضابط يكون الوجه الأول أولى.

٢ إذا أدى الحذف في النص إلى تغيير المعنى المراد أو مخالفته، فيمتنع تقدير الحذف في النص، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿ فَإِمَّا نَذْهَبَنَّ بِكَ فَإِنَّا مِنْهُم مُّنتَقِمُونَ﴾،[٣] فقد حمل الشيعة على أن في هذه الآية حذفا والتقدير: فإنا منهم (بعلي) منتقمون، وهذا المعنى بعيد عما ذهب إليه الجمهور في تفسير هذه الآية على عدم وجود الحذف.

٣ إذا كان حمل النص على الأصل قد يودي إلى فساد المعنى أو لبس فيه، فيجب تقدير المحذوف في النص لإزالة اللبس، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَا مَنَعَنَآ أَن نُّرْسِلَ بِٱلآيَاتِ إِلاَّ أَن كَذَّبَ بِهَا ٱلأَوَّلُونَ وَآتَيْنَا ثَمُودَ ٱلنَّاقَةَ مُبْصِرَةً فَظَلَمُواْ بِهَا وَمَا نُرْسِلُ بِٱلآيَاتِ إِلاَّ تَخْوِيفاً﴾،[٤] وإذا قرأنا هذه الآية يمكن أن نفهم من سياق الكلام أن (مبصرة) صفة ل (الناقة)، ولكن الصحيح كما قال العلماء: إن في هذه الآية موصوف محذوف، تقديره: آتينا ثمود الناقة (آية) مبصرة فظلموا بها.

٤ تقدير المحذوف في مكانه الأصلي لئلا يخالف الأصل من وجهين: الحذف ووضع الشيء في غير محله، فالمكان الطبيعي للمبتدأ أن يتقدم على الخبر، والموصوف على الصفة، والمضاف على المضاف إليه وهكذا. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿سُورَةٌ أَنزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنزَلْنَا فِيهَآ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لَّعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾،[٥] والتقدير: (هذه) سورة أنزلناها، حيث أن المحذوف هو المبتدأ فينبغي أن يقدر قبل الخبر.

٥ ينبغي أن يكون المقدر مساويا للمحذوف، لكي لا يؤدي ذلك إلى إدخال ما لا يناسب مراد الله تعالى، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَٱللاَّئِي يَئِسْنَ مِنَ ٱلْمَحِيضِ مِن نِّسَآئِكُمْ إِنِ ٱرْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلاَثَةُ

[١] خلوف، مصطفى شاهر، **أسلوب الحذف في القرآن الكريم وأثره في المعاني والإعجاز**، ص ٨٩-٩٤.

[٢] سورة البقرة، آية ٢١-٢٢.

[٣] سورة الزخرف، آية ٤١.

[٤] سورة الإسراء، آية ٥٩.

[٥] سورة النور، آية ١.

أَشْهُرٍ وَٱللاَّئِي لَمْ يَحِضْنَ﴾،[١] فيمكن أن يكون التقدير: واللائي لم يحضن (كذلك)، أو: واللائي لم يحضن (فعدتهن ثلاثة أشهر).

٦ ينبغي أن يكون المقدر ملائما للسياق، وعلى هذا فإن تقدير ما ظهر في القرآن أولى من كل تقدير. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَسَارِعُوٓاْ إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ﴾،[٢] فتقديره: وجنة عرضها (كعرض) السموات والأرض، لأنه ظهر المحذوف في موضع آخر في قوله تعالى: ﴿سَابِقُوٓاْ إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِ﴾.[٣]

وأما شروط الحذف فأهمها وجود الدليل على المحذوف، لأنه يساعد على إدراك العناصر المحذوفة، كما قال ابن جني: (قد حذفت العرب الجملة، والمفرد، والحرف، والحركة. وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه).[٤] وقد يكون الدليل حاليا، كما في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ جَآءَتْ رُسُلُنَآ إِبْرَاهِيمَ بِٱلْبُشْرَىٰ قَالُواْ سَلاَماً﴾،[٥] أي سلمنا سلاما، أو مقاليا كما في قوله تعال: ﴿وَقِيلَ لِلَّذِينَ ٱتَّقَوْاْ مَاذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُواْ خَيْراً﴾،[٦] أي أنزل خيرا، أو لفظيا، كما في قوله تعالى: ﴿قَالُواْ تَاللهِ تَفْتَؤُاْ تَذْكُرُ يُوسُفَ حَتَّىٰ تَكُونَ حَرَضاً أَوْ تَكُونَ مِنَ ٱلْهَالِكِينَ﴾،[٧] أي: لا تفتؤ.[٨]

وقد ذكر ابن هشام شروطا أخرى، وهي:

أ- أن لا يكون المحذوف كالجزء، فلا يحذف الفاعل ولا نائبه ولا مشبهه.

ب- أن لا يكون المحذوف مؤكدا.

ت- أن لا يؤدي الحذف إلى اختصار المختصر.

ث- أن لا يكون المحذوف عاملا ضعيفا

ج- أن لا يكون عوضا عن شيء محذوف

ح- أن لا يؤدي الحذف إلى تهيئة العامل للعمل

---

[١] سورة الطلاق، آية ٤.

[٢] سورة آل عمران، آية ١٣٣.

[٣] سورة الحديد، آية ٢١.

[٤] ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، ج٢، ص ٣٦٠.

[٥] سورة هود، آية ٦٩.

[٦] سورة النحل، آية ٣٠.

[٧] سورة يوسف، آية ٨٥.

[٨] ابن هشام، عبد الله بن يوسف المصري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب** ، ج٢، ص٦٩٢-٦٩٣.

خ- أن لا يؤدئ الحذف إلى إعمال العامل الضعيف مع إمكان إعمال العامل القوي.[١]

بيد أن بعض العلماء اعترضوا على هذه الشروط، لأن بعضها تخالف الواقع اللغوي إضافة إلى مخالفة ما ورد في القرآن الكريم، ومثال ذلك حذف الفاعل في قوله تعالى: ﴿ وَقِيلَ يٰأَرْضُ ٱبْلَعِي مَآءَكِ وَيٰسَمَآءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ ٱلْمَآءُ وَقُضِيَ ٱلأَمْرُ وَٱسْتَوَتْ عَلَى ٱلْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْداً لِّلْقَوْمِ ٱلظَّالِمِينَ﴾،[٢] ففي الحقيقة هناك حذف الفاعل في هذه الآية، والتقدير: واستوت (السفينة) على الجودي.[٣]

وأما أغراض الحذف فيراد بها الأهداف المقصودة من حذف عنصر من عناصر الكلام، وقد يكون ذلك للتخفيف، كما حذف حرف النداء في قوله تعالى: ﴿يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَٰذَا وَٱسْتَغْفِرِي لِذَنبِكِ إِنَّكِ كُنتِ مِنَ ٱلْخَاطِئِينَ﴾،[٤] أو للإيجاز والاختصار في الكلام، كما يقع في القصص القرآنية من حذف ما يمكن أن يدل عليه دليل، مثل قوله تعالى في قصة سليمان عليه السلام والهدهد وبلقيس: ﴿ٱذْهَب بِّكِتَابِي هَٰذَا فَأَلْقِهْ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَٱنْظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ¤قَالَتْ يٰأَيُّهَا ٱلْمَلأُ إِنِّيَ أُلْقِيَ إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيمٌ﴾،[٥] فبين الآيتين أمور حدثت يمكن أن يفهمها السامع أو القارئ من خلال القرائن الحالية أو السياقية[٦].

وجدير بالذكر أن للحذف فوائد كما ذكرها العلماء، فمنها: زيادة لذة بسبب استنباط المحذوف، حيث يتنبه القارئ إلى المحذوف ويتجدد نشاطه بحثا عنه، فإذا وصل إليه استقر المعنى في ذهنه. ومنها زيادة الأجر بسبب الإجتهاد في استنباط المحذوف.[٧]

يتضح مما سبق أنه لا خلاف بين العلماء في وجود الحذف في القرآن الكريم ، ولا في ضرورة تقدير المحذوف للوصول إلى المعنى، ولكنهم قد يختلفون في تحديد بعض المواضع التي وقع فيها الحذف أو في تقدير المحذوف.

---

[١] المرجع نفسه ص ٦٩٢- ٧٠٠.

[٢] سورة هود، آية ٤٤.

[٣] أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي، **تفسير البحر المحيط**، تحقيق: عادل أحمد وأخرون، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٣م)، ج٥، ص ٢٢٩.

[٤] سورة يوسف، آية ٢٩.

[٥] سورة النمل آية ٢٨-٢٩.

[٦] ابن القيم، شمس الدين أبو عبد الله محمد الجوزية، **كتاب الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان**، ط١، تصحيح: محمد بدر الدين النعساني، (مصر: مطبعة السعادة، ١٣٢٧هـ)، ص٧٤.

[٧] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج٣، ص١١٩-١٢٠.

اختلاف العلماء في تحديد مواضع الحذف في القرآن الكريم

هناك اختلاف بين العلماء في تحديد مواضع الحذف في القرآن الكريم، حيث تجد بعضهم يذهبون على وجود الحذف في نص ما بينما يذهب البعض الآخر على غير ذلك، وهذا الاختلاف ناتج عن اختلاف وجهة نظر النحاة في تحليل النصوص التي وقع فيها الحذف في القرآن الكريم إضافة إلى وجهات نظر أصحاب التفاسير من توجيهات وآراء خاصة بهم.[١]

ومن ذلك اختلافهم في وجود المحذوف في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّ قُرْآناً سُيِّرَتْ بِهِ ٱلْجِبَالُ أَوْ قُطِّعَتْ بِهِ ٱلأَرْضُ أَوْ كُلِّمَ بِهِ ٱلْمَوْتَىٰ بَل للَّهِ ٱلأَمْرُ جَمِيعاً أَفَلَمْ يَيْأَسِ ٱلَّذِينَ آمَنُوۤاْ أَن لَّوْ يَشَآءُ ٱللَّهُ لَهَدَى ٱلنَّاسَ جَمِيعاً وَلاَ يَزَالُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ تُصِيبُهُم ﴾،[٢] ففي تفسير هذه الآية ثلاثة أقوال:

الأول: إن الجواب محذوف تقديره: لكان هذا القرآن، أو لما آمنوا.[٣]

الثاني: قول الكسائي بعدم وجود الحذف وبهذا فإن معنى الآية : وددنا أن قرآنا سيرت به الجبال.[٤]

الثالث: قول الفراء بأنه يجوز أن يكون الجواب متقدما أو متروكا.[٥]

وكذلك اختلف العلماء في وجود المحذوف في قوله تعالى: ﴿كَلاَّ إِنَّهُمْ عَن رَّبِّهِمْ يَوْمَئِذٍ لَّمَحْجُوبُونَ﴾،[٦] فقد حمل بعضهم على حذف المضاف والتقدير: كلا إنهم عن (رحمة) أو (كرامة) ربهم يومئذ لمحجوبون،[٧] وذهب بعض العلماء على عدم وجود الحذف في هذه الآية، لأن المراد في الأية إنهم محجوبون عن رؤية الله تعالى.[٨]

وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِٱلذِّكْرِ لَمَّا جَآءَهُمْ وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ﴾،[٩] فيه أقوال منها:

---

[١] العبيدي، عماد مجيد علي، **الخلاف النحوي في كتب إعراب القرآن الكريم حتى نهاية القرن الثامن للهجرة**، ط١، (عمان: دار غيداء، ٢٠١١م)، ص٣١٣-٣٤٢.

[٢] سورة الرعد، آية ٣١.

[٣] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، **تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ط٣، تحقيق: خليل مأمون شيحا، (بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٩م)، ص٥٤٠.

[٤] النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل، **إعراب القرآن**، ط٢، تحقيق: الشيخ خالد علي، (بيروت: دار المعرفة، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م)، ص٤٧٣.

[٥] الفراء، أبو زكريا يحي بن زياد، **معاني القرآن**، ط٣، (بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٣م)، ج٢، ص٦٣.

[٦] سورة المطففين، ١٥.

[٧] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، ص١١٨٨.

[٨] الصابوني، محمد علي، **صفوة التفاسير**، ط٤، (بيروت: دار القرآن الكريم، ١٩٨١م). ج٣، ص٥٣٣.

[٩] سورة فصلت، آية ٤١.

١. قول الكسائي بأن الخبر مقدم،[١] وهو:﴿ أَفَمَن يُلْقَىٰ فِي ٱلنَّارِ خَيْرٌ﴾.[٢]
٢. قول الفراء[٣] بأن الخبر هو قوله تعالى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ يُنَادَوْنَ مِن مَّكَانٍ بَعِيدٍ﴾.[٤]
٣. وقيل الخبر محذوف تقديره: معاندون أو هالكون، أو كفروا بمعجز.[٥]

وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّأَىٰ بُرْهَانَ رَبِّهِ كَذَٰلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ ٱلسُّوٓءَ وَٱلْفَحْشَآءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا ٱلْمُخْلَصِينَ﴾،[٦] فيه أقوال منها:

١. أن جواب (لولا) محذوفا يدل عليه قوله تعالى: ﴿ وَهَمَّ بِهَا﴾ وتقديره: لهم بها، أو لواقع المعصية.[٧]
٢. أن جواب (لولا) مقدما وهو قوله تعالى: ﴿وَهَمَّ بِهَا﴾.[٨]

اختلاف العلماء في تقدير المحذوف في القرآن الكريم

هناك بعض الآيات التي اتفق العلماء على وجود الحذف فيها ولكن اختلفوا في العناصر المحذوفة وتقديراتها، وهذا اختلاف أيضا ناتج عن اختلاف النحاة في ضوابط الحذف وشروطه. ومن ذلك اختلافهم في تقدير المحذوف في قوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ ٱلْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ﴾،[٩] ففي تفسير هذه الآية عدة أقوال منها:

١. أن (فيه) في موضع خبر (لا) متعلق بمحذوف تقديره: لا ريب كائن فيه.
٢ أن (فيه) خبر ل (هدى)، وهو متعلق بفعل محذوف.

---

[١] النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل، **إعراب القرآن**، ص٩١٨.

[٢] سورة فصلت، آية ٤٠.

[٣] الفراء، أبو زكريا يحي بن زياد، **معاني القرآن**، ج٣، ص١٩.

[٤] سورة فصلت، آية ٤٤.

[٥] العكبري، عبد الله بن الحسين بن عبد الله أبو البقاء، **إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن**، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٩م)، ج٢، ص٢٢٢.

[٦] سورة يوسف، آية ٢٤.

[٧] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، **تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ص٥١٠، والعكبري، عبد الله بن الحسين بن عبد الله أبو البقاء، **إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن**، ج٢، ص٥١.

[٨] الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري ، **معاني القرآن وإعرابه**، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، ط١، (بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٨م)، ج٣، ص١٠١، والنحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل، **إعراب القرآن**، ص٤٤٧.

[٩] سورة البقرة، آية ٢.

٣ أن (هدى) خبر مبتدإ محذوف تقديره: هو هدى.[١]

وقوله تعالى: ﴿يٰأَهْلَ ٱلْكِتَابِ لاَ تَغْلُواْ فِي دِينِكُمْ وَلاَ تَقُولُواْ عَلَى ٱللَّهِ إِلاَّ ٱلْحَقَّ إِنَّمَا ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ ٱللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَىٰ مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِّنْهُ فَآمِنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِ وَلاَ تَقُولُواْ ثَلاَثَةٌ ٱنتَهُواْ خَيْراً لَّكُمْ إِنَّمَا ٱللَّهُ إِلَـٰهٌ وَاحِدٌ سُبْحَانَهُ أَن يَكُونَ لَهُ وَلَدٌ لَّهُ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلأَرْضِ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ وَكِيلاً﴾،[٢] ففي تفسير هذه الآية أقوال منها:

١. حذف المبتدأ وتقديره: ولا تقولوا (الله) ثلاثة أو (الآلهة) ثلاثة، وهذا ما دل عليه القرآن من أن الله والمسيح ومريم ثلاثة آلهة.[٣]

٢. وقيل فيه حذف المضاف لأنه ورد في آية أخرى، وتقديره: ولا تقولوا (ثالث) ثلاثة.[٤]

وقوله تعالى: ﴿ وَجَآءُوا عَلَىٰ قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنفُسُكُمْ أَمْراً فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَٱللَّهُ ٱلْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ﴾،[٥] فيه قولان:

١. حذف المبتدأ وعلى هذا يكون التقدير: فأمري صبر جميل، أو فشأني صبر جميل.

٢. حذف الخبر وعلى هذا يكون التقدير: صبر جميل أجمل، أو صبر جميل عندي.[٦]

وقوله تعالى: ﴿وَأَقْسَمُواْ بِٱللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ لَئِنْ أَمَرْتَهُمْ لَيَخْرُجُنَّ قُل لاَّ تُقْسِمُواْ طَاعَةٌ مَّعْرُوفَةٌ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾،[٧] فيه قولان:

١. يجوز أن يكون الخبر محذوفا وتقديره: طاعة أمثل من غيرها، أو طاعة أولى بكم.

٢. وقيل طاعة خبر والمبتدأ محذوف تقديره: أمرنا طاعة، أو لتكن طاعة.[٨]

---

[١] العكبري، عبد الله بن الحسين بن عبد الله أبو البقاء، **إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن**، ج١، ص١١.

[٢] سورة النساء، آية ١٧١.

[٣] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، **تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ص٢٧٣.

[٤] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج٣، ص١٣٨

[٥] سورة يوسف، آية ١٨.

[٦] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج٣، ص١٤٢، و العكبري، عبد الله بن الحسين بن عبد الله أبو البقاء، **إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن**، ج٢، ص٥٠.

[٧] سورة النور، آية ٥٣.

[٨] العكبري، عبد الله بن الحسين بن عبد الله أبو البقاء، **إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن** ج٢، ص١٥٨-١٥٩، والنحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل، **إعراب القرآن**، ص٦٥٦.

وكذلك يؤدي الحذف إلى تقدير المحذوف بتقديرات مختلفة في الآية نفسها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قٓ وَٱلْقُرْآنِ ٱلْمَجِيدِ﴾،[1] فجواب القسم في هذه الآية محذوف، وتقديره:

١. إنك يا محمد لرسول.٢
٢. لقد جئتهم منذرا بالبعث.٣
٣. لتبعثن أو لترجعن.٤
٤. أنكم لمبعوثون.٥
٥. لتبعثن بعد الموت.٦

وقوله تعالى: ﴿ أَفَمَن زُيِّنَ لَهُ سُوٓءُ عَمَلِهِ فَرَآهُ حَسَناً فَإِنَّ ٱللَّهَ يُضِلُّ مَن يَشَآءُ وَيَهْدِي مَن يَشَآءُ فَلاَ تَذْهَبْ نَفْسُكَ عَلَيْهِمْ حَسَرَاتٍ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَصْنَعُونَ﴾،[7] يحتمل ثلاثة تقديرات وهي:

١ كمن لم يزين له سوء عمله.
٢ كمن هداه الله.
٣ ذهبت نفسك عليهم حسرات.[8]

يتضح مما سبق أن اختلاف العلماء في تحديد مواضع الحذف في القرآن الكريم وتقديراتها قد يؤثر في تحديد المعاني التي تشملها آياته.

أثر الحذف في معاني القرآن

الحذف في القرآن الكريم ليس كمثل الحذف في كلام البشر، ذلك لأن الحذف في نص من النصوص القرآنية قد يؤثر في تحديد المعاني التي تتضمنها بعض الآيات، سواء معاني الأصلية أو التابعة، حيث لا يتم فهمها فهما صحيحا إلا بتقدير المحذوف، وقد يكون تقدير المحذوف في بعض الآيات لاستقامة معنى الكلام عقلا، كما في قوله تعالى: ﴿وَسْئَلِ ٱلْقَرْيَةَ ٱلَّتِي كُنَّا فِيهَا وَٱلْعِيْرَ ٱلَّتِيَ

---

[1] سورة ق، آية ١.
[2] الصابوني، محمد علي، **صفوة التفاسير**، ج٣، ص٢٤١.
[3] أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي، **تفسير البحر المحيط**، ج٨، ص.١٢٠.
[4] العكبري، عبد الله بن الحسين بن عبد الله أبو البقاء، **إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن**، ج٢، ص٢٤١.
[5] الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري، **معاني القرآن وإعرابه**، ج٥، ص ٤١.
[6] الفراء، أبو زكريا يحي بن زياد، **معاني القرآن**، ج٣، ص٧٥.
[7] سورة فاطر، آية ٨.
[8] انظر: الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج٣، ص١١٢-١١٣.

أَقْبَلْنَا فِيهَا وَإِنَّا لَصَادِقُونَ﴾،[١] فهذ النص لا يستقيم معناه عقلا إلا بتقدير محذوف، أي: واسئل (أهل) القرية، لأنه يستحيل تكلم الأمكنة إلا معجزة.[٢]

وقد يكون تقدير المحذوف لاستقامة معنى الآية شرعا كقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةَ وَٱلدَّمَ وَلَحْمَ ٱلْخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ ٱللَّهِ فَمَنِ ٱضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلاَ عَادٍ فَلاَ إِثْمَ عَلَيْهِ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾،[٣] فهذا النص لا يظهر معناه شرعا إلا بتقدير المحذوف، لأن العقل لا يدرك محل الحل ولا الحرمة، لذلك جعله العلماء مما يجب تقديره لاستقامة المعنى، والتقدير: حرمت عليكم (أكل) أو (تناول) الميتة. ومثله كذلك قوله تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ وَٱلْدَّمُ وَلَحْمُ ٱلْخِنْزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ لِغَيْرِ ٱللَّهِ بِهِ﴾.[٤]

وكذلك يكون تقدير المحذوف لاستقامة معنى الآية عادة كما في قوله تعالى: ﴿وَلِيَعْلَمَ ٱلَّذِينَ نَافَقُواْ وَقِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْاْ قَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ أَوِ ٱدْفَعُواْ قَالُواْ لَوْ نَعْلَمُ قِتَالاً لاَّتَّبَعْنَاكُمْ﴾،[٥] والتقدير: لو نعلم (مكانا صالحا للقتال) لاتبعناكم، لأنهم كانوا أخبر الناس بالقتال، والعادة تمنع أن يريدوا: لو نعلم حقيقة القتال؛ فلذلك قدره مجاهد: مكان قتال[٦].

وقد يكون تقدير المحذوف في بعض الآيات لتوضيح المعنى أو الابتعاد عن اللبس، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ٱسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُواْ ٱلْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ﴾،[٧] والتقدير: فأما الذين استودت وجوههم (فيقال لهم): أكفرتم،[٨] ولولا هذا التقدير لكان الكلام ناقصا من حيث المعنى.

وكذلك يؤثر الحذف في استنباط الأحكام التشريعية المتعلقة بالعبادات مثل الصلاة والصوم والزكاة والحج، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿حَافِظُواْ عَلَى ٱلصَّلَوٰتِ وٱلصَّلَوٰةِ ٱلْوُسْطَىٰ وَقُومُواْ للَّهِ قَٰنِتِينَ¤فَإنْ خِفْتُمْ فَرِجَالاً أَوْ رُكْبَاناً فَإِذَآ أَمِنتُمْ فَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَمَا عَلَّمَكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾،[٩]

---

[١] سورة يوسف، آية ٨٢.

[٢] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج٣، ص١٠٨.

[٣] سورة البقرة، آية ١٧٣.

[٤] سورة المائدة، آية ٣.

[٥] سورة آل عمران، آية ١٦٧.

[٦] المرجع نفسه، ص ١١٠.

[٧] سورة آل عمران، آية ١٠٦.

[٨] الفراء، أبو زكريا يحي بن زياد، **معاني القرآن**، ج١، ص٢٢٨.

[٩] سورة البقرة، آية ٢٣٨-٢٣٩.

فهناك محذوف في هذا النص تقديره: فإن خفتم (فصلوا) رجالا،[1] ومن خلال هذا المحذوف استنبط العلماء حكم أداء الصلاة في حالة الشدة أو الخوف وكيفية أدائها، لكي يحرص المسلم على أدائها في جميع الأحوال.[2]

ومن الآيات المتعلقة بالصوم قوله تعالى: ﴿أَيَّاماً مَّعْدُودَاتٍ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضاً أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ﴾،[3] فهذه الآية لا يظهر معناها كاملا إلا بتقدير المحذوف، والتقدير: فمن كان منكم مريضا أو على سفر (فأفطر) فعليه عدة من أيام أخر. وبناء على هذا التقدير استنبط العلماء حكم الصيام على المريض والمسافر.[4]

وكذلك يؤثر الحذف في استنباط الأحكام المتعلقة بالحياة الإجتماعية مثل الزواج، والطلاق، والحيض، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي ٱلنِّسَآءِ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ فِي ٱلْكِتَٰبِ فِي يَتَٰمَى ٱلنِّسَآءِ ٱلَّٰتِي لاَ تُؤْتُونَهُنَّ مَا كُتِبَ لَهُنَّ وَتَرْغَبُونَ أَن تَنكِحُوهُنَّ وَٱلْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ ٱلْوِلْدَٰنِ وَأَن تَقُومُواْ لِلْيَتَٰمَىٰ بِٱلْقِسْطِ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِهِ عَلِيماً﴾ {النساء:١٢٧}، فهذا النص فيه حذف الحرف للتعميم، لذالك يحتمل تقديرين:

١ وترغبون (في) أن تنكحوهن لجمالهن

٢ وترغبون (عن) أن تنكحوهن لعدم جمالهن[5]

وقوله تعالى: ﴿وَٱللاَّئِي يَئِسْنَ مِنَ ٱلْمَحِيضِ مِن نِّسَآئِكُمْ إِنِ ٱرْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلاَثَةُ أَشْهُرٍ وَٱللاَّئِي لَمْ يَحِضْنَ وَأُوْلاَتُ ٱلأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَن يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مِنْ أَمْرِهِ يُسْراً﴾،[6] والتقدير: واللائي لم يحضن (كذلك) أو واللائي لم يحضن(فعدتهن ثلاثة أشهر كذلك)، ومن خلال هذا المحذوف استنبط العلماء حكم عدة الصغائر.[7]

---

[1] العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، **إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن** ، ج١، ص١٠٠.

[2] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، **تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ص ١٤٠.

[3] سورة البقرة، آية ١٨٣.

[4] السابق نفسه، ص١١٢.

[5] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، **البرهان في علوم القرآن**، ج٣، ص١١٣.

[6] سورة الطلاق، آية ٤.

[7] الزجاج، أبو إساحا إبراهيم بن السري، **معاني القرآن وإعرابه**، ج٥، ص١٨٥.

الخاتمة

يمكن تلخيص نتائج البحث في النقاط الآتية:

١. يتبن لنا من خلال التعريفات السابقة أهمية الحذف ومنزلته بين الدراسات العربية التراثية والحديثة، لأنه متداخل في كثير من أبواب النحو والصرف والبلاغة، إضافة إلى علوم القرآن وتفسيره.

٢. الحذف في القرآن الكريم قائم على أسس وضوابط وضعها العلماء للاستنباط كل ما يفهم من المعاني التي يتضمنها النص القرآني، سواء معاني الأصلية أو التابعة.

٣. هناك اختلاف بين العلماء في تحديد مواضع الحذف في القرآن، وفي تقدير المحذوفات، وهذا الاخلاف ناتج عن اختلاف وجهة نظر العلماء قديما وحديثا في قضية الحذف والتقدير في اللغة العربية عامة.

٤. الحذف في نص من النصوص القرآنية قد يؤثر في فهم ما تتضمنه تلك النصوص من أحكام مختلفة، مثل أحكام العقدية، وأحكام العبادات، وأحكام العلاقات الإجتماعية، وأحكام الجنايات، وأحكام السياسة.

وبهذا يمكن أن نوصي بما يأتي:

١. ينبغي لمن يريد فهم القرآن أن يعتمد على تفاسير معينة في تحليل الآيات التي وقع فيها الحذف.
٢. يجب وضع لفظ المقدر بين القوسين عند تحليل الآيات التي وقع فيها الحذف للإشارة إلى أن المقدر ليس من متن النص الأصلي.
٣. يجب تقدير المحذوف في الآيات التي لا يظهر معنى من معانيها إلا بتقدير المحذوف.
٤. يجوز تقدير المحذوف أو عدم تقديره في الآيات التي لا يحتاج إليها المعنى.
٥. ينبغي مراعاة قواعد الحذف والتقدير عند تحليل الآيات القرآنية؛ للإبتعاد عن التقديرات الخاطئة.

نحو وصف أفقي تركيبي للقواعد العربية للمبتدئين الملايويين: الجمل البسيطة أنموذجاً

محمد إخوان عبدالله
طالب دراسات العليا بقسم اللغة العربية – الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
الأستاذ المشارك الدكتور حنفي دوله
الأستاذ المشارك بقسم اللغة العربية – الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

يسعى البحث إلى اقتراح وصف جديد للقواعد العربية للمبتدئين وذلك بمراعاة وصف أفقي تركيبي، ويتخذ هذا البحث الجملة البسيطة أنموذجا حيث تم وصف القواعد اللغوية بما فيها النحو والصرف من خلال أنماط الجمل المختلفة، مركزا في ترتيبها على ظاهرة الشيوع والتكرار، والتدرج المعرفي. ويرتكز الوصف على قاعدة الإسناد أي في المسند والمسند إليه من خلال الجملتين البسيطتين: الاسمية والفعلية حرصا من الباحث معالجة مشكلة عدم تمكن كثير من الدارسين من تحديد المسند والمسند إليه أثناء ممارسة المهارات اللغوية الأربع. كما يتوخى الباحث دمج النحو والصرف في تدريس القواعد للمبتدئين لما في العلمين من علاقة وثيقة لا يمكن الفصل بينهما.

المقدمة

دأبت كتب تعليم اللغة العربية للمبتدئين -سواء أكانت للناطقين بالعربية أم كانت لغير الناطقين بها- على تقديم القواعد اللغوية على شكل عمودي[١]، وهو أن تقدم الموضوعات النحوية بكل ظواهرها بما فيها الحذف والتقدير، والتقديم والتأخير، أضف إلى ذلك تقسيماتها الدقيقة المبعثرة، بدون أن تركز على أركان الجملة أولا، وهي ما يتصل بقضية الإسناد أي المسند والمسند إليه، علما بأنهما مداران تدور حولهما محاور الجمل العربية. كما أثبتت الدراسة التي أجرتها سهيلا

[١] هو مصطلح يعتمده الباحث مضادًا لمصطلح "نمط أفقي" الذي يستخدمه الدكتور نهاد الموسى في توصيف الجمل العربية للحاسوب، ولكن هذا البحث يعتمده في وصف النحو للإنسان المبتدئ الناطق باللغة الملايوية. وقد فرق د. نهاد الموسى بين الوصف والتوصيف، فالوصف رسم صورة العربية للإنسان، وأما التوصيف فرسم العربية للحاسوب. انظر: الموسى، نهاد، **العربية: نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية**، ط١، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٠م)، ص ٢، ١٠٢، ١١٩.

وزملاؤها (٢٠١٢م) أن التركيز على النحو بشكل متعمق يصعب على المبتدئين في اكتساب اللغة العربية[١]. كما دأبت هذه الكتب على ترتيب القواعد العربية للمبتدئين باعتبار موضوعات تقوم على أساس الحالات الإعرابية، وهي: المرفوعات، فالمنصوبات، والمجرورات، دون أن تربط هذه الكتبُ القواعدَ بالجمل والتراكيب، من ثم لا يقدر الدارسون على تطبيق القواعد المحفوظة في شكل الجملة.

تتمثل مشكلة هذا البحث في عدم تمكن كثير من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من صياغة الجمل العربية صياغة مفيدة صحيحة، وعدم قدرتهم على التمييز بين المسند والمسند إليه في الجمل المكتوبة أو المنطوقة. وكل هذا مرده عدم التمكن من تكوين الجمل البسيطة، مما يؤدي إلى الضعف في اكتساب الجمل الموسعة وإنتاجها، نتيجة لعدم ربط دراسة النحو بالقواعد التركيبية (synthesis). وكما سلف ذكره أن كثيرا من كتب اللغة العربية تقوم بترتيب القواعد على حسب القواعد التحليلية من المعربات كالمرفوعات (الفاعل، المبتدأ..إلخ)، ومن المنصوبات (المفعول به، اسم إن..إلخ)، والمجرورات (بحروف الجر والإضافة)، ولا تربط القواعد بالتراكيب الواقعية، وإنما تعتني في الترتيب باعتبار حركات أواخر الكلمات، ولا يراعي تكوين مواقع الإعراب بشكل جملي.

ونتيجة لعدم تناسب هذا النوع من الوصف وعقلية الماليزيين، ونظرًا لدقّة النحو العربي، فقد واجه الماليزيون وخصوصًا المبتدئن منهم صعوبات في تعلم القواعد العربية، مما أدّى بعضهم إلى اعتبارها عثرة كبيرة في سبيل تعلم اللغة العربية. وقد أكّد البحث الذي أجرته سهيلا وآخرون (٢٠١٢م) أن الدارسين يفضّلون تأخير دراسة النحو حتى لا يؤثر على حبهم لتعلم اللغة[٢]. ومن هنا تتجلى أهمية تسهيل النحو وإعادة وصفه وصفا يتناسب ومستوى عقول المبتدئين.

وبالإضافة إلى ذلك، نجد أن كثيرا من الكتب اللغوية تفصل بين النحو والصرف، مما يؤدي إلى عدم وجود الترابط بينهما، فلا يكاد يستفيد الدارسون من الصرف في التراكيب مع أن الصرف هو البنية الأولية الأساسية للجملة.

---

[1] Suhaila et al., "Penggunaan Modul dan Buku Bahasa Arab untuk Orang Awam", **Al-Hikmah** 6(2), 2014, pp: 74, http://journalarticle.ukm.my/8204/1/93-391-2-PB.pdf.

[2] Suhaila Zailani et al., MODUL PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN BAHASA ARAB MENERUSI AL-QURAN, Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab 2012 (PKEBAR'12), pp.266,

http://www.ukm.my/uba/sebar2012/Prosiding%20SEBAR2012/19.Suhaila.pdf

لذا، **يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الثلاثة الآتية:**

- معرفة الجمل البسيطة ومكوناتها عند العرب.
- وصف بعض كتب اللغة العربية للمبتدئين ونقدها في ضوء وصف النحو للمبتدئين.
- إبراز أسس وصف الجمل العربية البسيطة والقواعد المتعلقة بها وصفا أفقيًا[1] للمتعلمين المبتدئين مع مراعاة قاعدة الإسنادية، والتدرج المعرفي.

تكمُن أهمية هذا البحث في إضافة ما توصَّل إليه وصف القواعد العربية الموجودة بصبغة جديدة، وذلك بوصفها وصفاً أفقياً، والتدرج في تقديم القواعد وتعليمها. كما سيصبح هذا الوصف منطلَقا جديدا في تعليم اللغة العربية وقواعدها للمبتدئين الراغبين في تعلم اللغة العربية.

يتحدد البحث في وصف الجمل البسيطة فقط، وهي التي تقوم على المسند والمسند إليه. وتنقسم الجملة في العربية إلى الجملة الاسمية والجملة الفعلية. وسيدور الوصف حول المبتدأ والخبر بالنسبة للجملة الاسمية، والفعل والفاعل بالنسبة للجملة الفعلية، كما يحاول عرض بعض التوصيفات في الجملة البسيطة المطورة. وبهذا التحديد خرجت الجمل الموسعة وما يتعلق بها من القواعد التي لا تتناسب ومستوى الطلاب المبتدئين.

يعتمد البحث على منهجي الوصفي الاستقرائي، حيث إنه يستخدم المنهج الوصفي في دراسة الجمل البسيطة من مصادرها ومراجعها المختلفة، كما يقوم بوصف بعض كتب تعليم اللغة العربية للمبتدئين في ماليزيا. وبناء على ذلك، يقوم الباحث بإعداد وصف جديد في ضوء أنماط الجملة العرية مع مراعاة التدرج المعرفي عند الملايويين.

ويدور هذا البحث حول ثلاثة محاور رئيسة، وهي كالآتي:

المحور الأول: أسس وضع النحو العربي للناطقين بالعربية وغيرها

المحور الثاني: الجمل البسيطة: تعريفها وأنماطها

المحور الثالث: الوصف الأفقي التركيبي المقترح للجمل العربية والقواعد المتعلقة بها

المحور الأول: أسس وضع النحو العربي وتيسيره للناطقين بالعربية

النحو العربي إنما وضع لأهل العربية

[1] هو مصطلح اعتمده الدكتور نهاد الموسى في توصيف أحد أنماط الجمل العربية للحاسوب، ولكن هذا البحث يعتمده في وصف النحو للإنسان المبتدئ الناطق باللغة الملايوية. انظر: الموسى، نهاد، **العربية: نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية**، ط، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٠م)، ص ٢، ١٠٢، ١١٩.

إن أسس وضع النحو العربي تعني الأسباب التي من أجلها عُرِض هذا العلم في أيام نشأته، وكان الاهتمام بوضع النحو العربي في أول أمره منصبًا على تقويم الناطقين بالعربية. ولم يكن قد وضع لغير الناطقين بها، إذ لو كان الأمر كذلك لجعل النحاة موضوع الأصوات هو أول الأبواب في كتبهم[1]. وكان من بين أسبابه الحرص الشديد على أداء نصوص القرآن الكريم[2]، وذلك بعد أن انتشر اللحن على ألسنة العرب، وقد وردت روايات كثيرة تبين هذه الألحان التي فشت على ألسنتهم، ومنها ما يروى عن الحجاج من أنه سأل يحيى بن يعمر هل يلحن في بعض نطقه؟ فقال إنه يلحن في حرف القرآن الكريم إذ كان يقرأ قوله تعالى: (قل إن كان آباؤكم وأبناؤكم) إلى قوله تعالى (أحبَّ) بضم أحَبّ، والوجه أن تقرأ بالنصب خبرًا لكان لا بالرفع[3]، والروايات كثيرة جدًا لا مجال لذكرها هنا. ومن هنا، نعلم أن النحو العربي إنما وضع في أول أمره لتقويم ألسنة العرب في النطق بالحركات الإعرابية. فلذا، لا يحتاج الناطقون بالعربية إلى وصف تركيبي دقيق بقدر ما يحتاجه الناطقون بغيرها. وذلك لأن العربي السوي، وإن كان قد يخطئ في النطق ببعض الحركات الإعرابية، إلا أنه لا يخطئ في تراكيب الجمل الأساسية لأنها قد أصبحت حدسًا في عقله وتلقاها بسليقة وعفوية. وأما الناطق بغير العربية وخصوصًا المبتدئ فإنه بحاجة إلى وصف آخر يتناسب مع عقله ويتلاءم مع معهوده اللغوي.

وإن النحاة العرب لما وضعوا أسس النحو العربي في أيامه الأولى من أيام المدرستين البصرية والكوفية كانوا حريصين كل الحرص على نظرية العوامل، والتي بدورها تبين عوامل انتقال حركة إعرابية من حركة إلى أخرى. فلذا، ظهر النحو العربي على أسس إعرابية، فبدأ القدماء وصف النحو بالمعرب والمبني، وأنواع الإعراب وعلاماته، ثم بدأوا الحديث عن المرفوعات، والمنصوبات والمجرورات، وفي كل منها موضوعاتها وتفاصيلها.

وعلى هذا المنوال كان يسير نحاة مدارس مختلفة في وصف النحو، وكان من بين نحاة الأندلس الذين اشتهروا عند المبتدئين في دراسة القواعد العربية ابن مالك من خلال ألفيته، ومن نحاة مصر ابن هشام الأنصاري من خلال كتابه قطر الندى وبل الصدى.

---

[1] انظر:عكاشة، عمر يوسف، **النحو الغائب**، دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، ط١(بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٣م) ص ٥٣

[2] ضيف، شوقي، **المدارس النحوية**، ط١١، (القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٨م) ص١١.

[3] المرجع السابق.

ثم جاء المحدثون ممن يسعون إلى تسهيل قواعد النحو، وذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك حيث دعا إلى إلغاء نظرية العوامل والإعراب كإبراهيم أنيس مقتفيًا في ذلك ما ذهب إليه ابن مضاء، وجاء بعضهم بنظريات جديدة تحل محل نظرية العوامل، كتمام حسان حيث جاء بنظرية القرائن اللفظية والمعنوية.

- **أسس وضع النحو وتيسيره للناطقين بالمبتدئين الملايويين: نماذج من بعض الكتب للمبتدئين**

لقد كان للملايويين -باحثين منهم ومولفين- محاولات تيسير النحو أيضًا، يذكر الباحث بعض المؤلفات التي كتبت للمبتدئين ، وهي على النحو الآتي:

أولا: التيسير في تعلم اللغة العربية[1]

	الموضوع	عناصره		الموضوع	عناصره
١	المذكر والمؤنث	أدرج فيه علامات التأنيث التاء المربوطة، الألف، الألف المدودة، بالمعنى	٣	النكرة والمعرفة	أقسام المعرفة
	اسم الأشارة	المذكر والمؤنث المفرد قريبًا وبعيدًا	٤	حروف الجر: لم يعرف الطلاب التركيب بعد	معاني حروف الجر
٢	المفرد والمثنى والجمع	تطرق إلى الجموع الثلاثة: المذكر السالم، والمؤنث السالم، والتكسير	٥	الأفعال	ماض، مضارع وتصريفه للضمائر الأربعة عشر

يبدو من الجدول أن هذا الكتاب يهتم بالجانب الكلمي أكثر منه الجانب التركيبي، فبدأ بالتذكير والتأنيث، وذكر في موضوع المؤنث جميع علامات التأنيث، وفي موضوع اسم الإشارة تطرق إلى

[1] الشكري، قمر، وآخرون، **التيسير في تعلم اللغة العربية**، (ماليزيا: دارالنشر بجامعة السلطان زين العادين، بدون تاريخ).

أسماء الإشارة للمذكر والمؤنث قريبًا وبعيدًا. وأما في موضوع المفرد والمثنى والجمع، فقد تطرق إلى الجموع الثلاثة، ثم تحدث عن باب النكرة والمعرفة مبينًا فيه أقسام المعرفة، وتطرق في الدرس الثالث إلى حروف الجر مبينًا معاني بعض حروف الجر، واختتم الكتاب بباب الأفعال، مكتفيًا بالفعلين الماضي والمضارع فقط. ومن هنا نلاحظ أن هذا الكتاب لم يتبع منهج القدماء في عرض النحو، بل انتقى بعض ما يحتاجه المبتدئون الملايويون، غير أن الباحث يرى أن هذا الوصف غير تركيبي، وفيه نوع من التعمق في بعض الموضوعات مثل موضوع المفرد والمثنى والجمع.

ثانيًا: المعين في تعلم اللغة العربية[١]

	الموضوع	عناصره		الموضوع	عناصره
١	التذكير والتأنيث	التاء المربوطة، الألف المقصورة، الألف الممدودة، المعنى	٦	الفعل الماضي للغائب والغائبة	عرض الفعل الماضي وما يتصل به من ضمائر الغائب
٢	الإفراد والتثنية والجمع	جمع المؤنث السالم، والمؤنث السالم والتكسير	٧	الفعل المضارع للمتكلم والمخاطب	عرض الفعل المضارع وحروف المضارعة وما يتصل بالفعل من ضمائر المتكلم والمخاطب
٣	الضمائر المنفصلة وحروف الجر	عرض الضمائر المنفصلة	٨	الفعل المضارع للغائب	عرض الفعل المضارع وحروف المضارعة وما يتصل بالفعل من ضمائر

[١] سلوى، سيتس وآخرون، **المعين في تعلم اللغة العربية**، ط، (ماليزيا: دارالنشر بجامعة السلطان زين العادين، ٢٠١١م).

					الغائب
٤	الضمائر المتصلة بالأسماء، ظرف الزمان وظرف المكان	عرض الضمائر المتصلة	٩	فعل الأمر	كيفية صياغة فعل الأمر وتطبيقه على ضمائر المخاطب
٥	الفعل الماضي للمتكلم والمخاطب	عرض الفعل الماضي وما يتصل به من ضمائر المتكلم والمخاطب	١٠	لام الناهية	لا تجزم الفعل المضارع

لقد أُلف هذا الكتاب للمبتدئين أيضًا. بدأ الكتاب بباب التذكير والتأنيث، وذكر علامات التأنيث الأربعة: التاء المربوطة، والألف المقصورة، والألف الممدودة، والمعنى، وفي الوحدة الثانية تطرق إلى موضوع الإفراد والتثنية والجمع مفصلا فيه أنواع الجموع الثلاثة، ثم تطرق إلى موضوع الضمائر المنفصلة، ثم المتصلة، وبعد ذلك انتقل إلى باب الفعل الماضي مع مراعاة الضمائر، حيث بدأ بضمائر المتكلم والمخاطب فقط، ثم ضمائر الغائب. وهكذا شأنه في عرض الفعل المضارع. يرى الباحث أن هذا الوصف جيد لأنه يراعي التدرج إلا أنه لم يهتم بالجانب التركيبي لهذه الموضوعات.

ثالثًا: المدخل إلى الدراسات العربية[١]**:**

	الموضوع	عناصره		الموضوع	عناصره
١	تقسيم الكلمة	اسم- فعل –حرف أقسام الفعل علامات كل كلمة	٧	المفعول المطلق، المفعول لأجله	أحكام المفعول المطلق شروط المفعول لأجله نموذج الإعراب

[١] إسماعيل، داود وآخرون، **المدخل إلى الدراسات العربية**، ط١، (ماليزيا: دارالنشر بجامعة السلطان زين العادين، ٢٠١٥م).

٢	التراكيب	الجملة الاسمية (مبتدأ وخبر)، الجملة الفعلية (فعل وفاعل)، شبه الجملة (جار ومجرور)	٨	الحال	صيغ الحال الصرفية: اسم الفاعل، اسم المفعول، صيغة المبالغة، الصفة المشبهة أحوال الحال: مقرد،جملة، ظرف، جار ومجرور شروط الحال
٣	المبتدأ والخبر	أنواع الخبر: مفرد، جملة (اسمية وفعلية)، شبه الجملة شروط المبتدأ شروط الخبر تقديم الخبر على المبتدأ نموذج الإعراب	٩	التمييز والعدد	أقسام التميز وشروطه
٤	النواسخ	كان وأخواتها وعملها، إن واخواتها وعملها، نموذج الإعراب	١٠	الإضافة والصفة	أحكام الأضافة الصفة وأنواعهما
٥	الفعل والفاعل ونائبه	أقسام الفعل: ماض مضارع أمر علامات الفعل المضارع تصريف الفعل الماضي والمضارع والأمر (الضمائر الأربعة عشر) أحكام الفاعل نائب الفاعل، وزن الفعل المبني للمجهول، ونموذج الإعراب	١١	التوكيد والبدل	أقسام التوكيد والبدل
٦	المفعول به	صريح، غير صريح صريح: ظاهر، ضمير متصل،	١٢	العطف	عرض حروف العطف ومعانيها

		ضمير منفصل غير صريح: مصدر مؤول، جملة مؤولة، جار ومجرور أحكام المفعول به نموذج الإعراب			

يرى الباحث أن هذا الوصف يميل إلى وصف العرب لكتب النحو، حيث بدأ بتقسيم الكلام، ثم تقسيم الجمل. ومن هنا بدأ بالجملة الاسمية وبين موضوع المبتدأ والخبر، ثم النواسخ، علمًا بأنها لا تدخل إلا على الجملة الاسمية. ثم انتقل الكتاب إلى موضوع الفعل والفاعل ونائبه. وإلى هنا كان التقسيم على حسب الحالات الإعرابية وهي حالة الرفع. ثم انتقل إلى النصب (المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، الحال، التمييز) ثم المجرورات واختتم الكتاب بالتوابع. يرى الباحث أن هذا الكتاب أحسن في تيسير النحو بصفته مدخلا للدراسات العربية إلا أنه لم يعنَ بالجانب التركيبي كما يصبو إليه هذا البحث.

المحور الثاني: الجمل البسيطة: تعريفها وأنماطها

وبعد عرض ما سبق من أسس وصف النحو العربي، يتحتم الحديث عن الجمل البسيطة بصفتها أنموذجًا للوصف المقترح في هذا البحث. وقد عرَّفها الدكتور محمود أحمد نحلة بأنها الجملة القائمة على ركني الإسناد وحدهما دون عناصر إضافية تكون قيدا على الإسناد[١]. وقسَّم الجملة البسيطة إلى ثلاثة أقسام، وهي:

الجملة الاسمية الأساسية

الجملة الفعلية الأساسية

الجملة الجملية

وقسم تشومسكي الحملة إلى: الجملة النواة (Kernal Sentence) الجملة المشتقة (Derived Sentence)، البنية العميقة (Deep Structure) البنية السطحية (Surface Structure)[٢].

أولا: الجملة الاسمية البسيطة وأنماطها

تعريف الجملة الاسمية البسيطة

[١] نحلة، محمود أحمد، **مدخل إلى دراسة الجملة العربية**، ، (دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٨م) ص ٨٧.

[٢] المرجع نفسه.

الدكتور محمود أحمد نحلة: هي الجملة البسيطة القائمة على ركني الإسناد وحدهما دون عناصر أضافية تكون قيدًا على الإسناد، ولها ثلاثة أنماط:

اسم + اسم، نحو: زيد رجل

اسم + وصف، نحو: زيد قائم

اسم + جار ومجرور، أو ظرف، مثل: زيد في البيت، زيد أمام البيت.

رأى علاء إسماعيل الحمزاوي أن الأصل في عنصري الجملة الاسمية البسيطة أن يكونا اسمين وقد يحل محل الاسم الأول ضمير. أما الاسم الثاني فقد يحل محله شبه جملة.

اسم + اسم، نحو: محمد ناجحٌ

اسم + ضمير، نحو: فأما العاقل فأنت

اسم + ظرف ومضاف إليه، نحو: البيت خلف الجامعة

اسم + جار ومجرور، الجامعة في ماليزيا

ضمير + اسم، نحو: هذا بيت

ضمير + ضمير، نحو: هو أنتَ

ضمير + ظرف، نحو: هو أمامك

ضمير + جار ومجرور، نحو: هو في البيت

وقسَّمَ وداد مهوبي أنماط الجملة الاسمية البسيطة كالآتي:

المبتدأ (معرفة) + الخبر (معرفة)، ويندرج تحت هذا النمط ثلاث صور، ويرجع سبب اختلافها إلى نوع المعرفة:

المبتدأ علم + الخبر مضاف إلى معرفة (الله نور السموت والأرض)

المبتدأ اسم إشارة + الخبر معرف بأل (أولئك هم الفسقون)

المبتدأ اسم إشارة + الخبر اسم موصول (هذا ما أريده)

المبتدأ مضاف إلى معرفة + الخبر مضاف إلى نكرة (فشهادة أحدهم أربع شهادات)

المبتدأ معرفة + والخبر نكرة ، ويندرج تحت هذا النمط صور:

المبتدأ ضمير + الخبر نكرة (وصف) (هو أزكى لكم)

المبتدأ علم + الخبر نكرة (وصف)

المبتدأ اسم إشارة + الخبر نكرة (وصف)

يرى الباحث أنه يمكن الاستفادة من انماط المبتدأ من هذه الأنماط لأنها تبين أنواع اسم المعرفة، ويكون مناسبا للمبتدئين، غير أن أنماط الخبر يوجد في بعضها ما يزيد على الجملة البسيطة مثل:

المبتدأ اسم إشارة + الخبر اسم موصول (هذا ما أريده)

وقسم نهاد الموسى أنماط الجملة الاسمية الموسعة على النحو الآتي:

المبتدأ + الخبر

المبتدأ + الخبر جملة فعلية فعلها ماض

المبتدأ + الخبر جملة فعلية فعلها مضارع

المبتدأ + الخبر شبه الجملة – جارا ومجرورا

المبتدأ + الخبر شبه الجملة – ظرف

المبتدأ + الخبر جملة اسمية

المبتدأ + الخبر متعدد

ثانيا: الجملة الفعلية البسيطة وأنماطها

الأصل أن تكون الجملة الفعلية على الترتيب التالي:

فعل + فاعل

فعل + اسمٌ، نحو: ذهب عمرو

فعل + ضمير متصل، نحو: ذهبتُ

وقسم وداد ميهوبي أنماط الجملة الفعلية البسيطة كالآتي:

الفعل + الفاعل

الفعل + الفاعل (اسم ظاهر)

الفعل + الفاعل (ضمير مستتر)

الفعل + الفاعل + المفعول به

الفعل + الفاعل + المفعول به (اسم ظاهر)

الفعل + الفاعل + المفعول به (ضمير)

الفعل + الفاعل + المفعول به (مصدر مؤول)

الفعل + الفاعل + المفعول به (مقول القول)

الفعل + الفاعل + حرف جر زائد + المفعول به (اسم ظاهر)

وقسَّم الدكتور محمود أحمد نحلة الجملة الفعلية البسيطة إلى الأنماط الآتية:

فعل + فاعل

فعل + فاعل + مفعول به

فعل + فاعل + مفعول به أول + مفعول به ثان

فعل + فاعل + مفعول به أول + مفعول به ثان + مفعول به ثالث

فعل + فاعل + مفعول به + جار ومجرور (أو ظرف)

فعل + فاعل + جار ومجرور + ظرف

فعل + فاعل

وأما نهاد الموسى فقد قسَّم أنماط الجملة الفعلية إلى:

النمط الأول:

الفعل اللازم + الفاعل، نحو: (عاد العامل)

ثم ذكر امتداد للجملة البسيطة على هذا النمط:

الفعل اللازم + الفاعل + جار ومجرور

الفعل اللازم + الفاعل + المفعول المطلق

الفعل اللازم + الفاعل + المفعول المطلق + صفة

الفعل اللازم + الفاعل + المفعول فيه +

الفعل اللازم + الفاعل + المفعول فيه + صفة

النمط الثاني:

الفعل المتعدي + الفاعل + المفعول به + جار ومجرور

الفعل المتعدي + الفاعل + المففعول به + المفعول المطلق

الفعل المتعدي + الفاعل + المفعول به + المفعول المطلق + صفة

المحور الثالث: الوصف الأفقي التركيبي المقترح للجمل العربية والقواعد المتعلقة بها

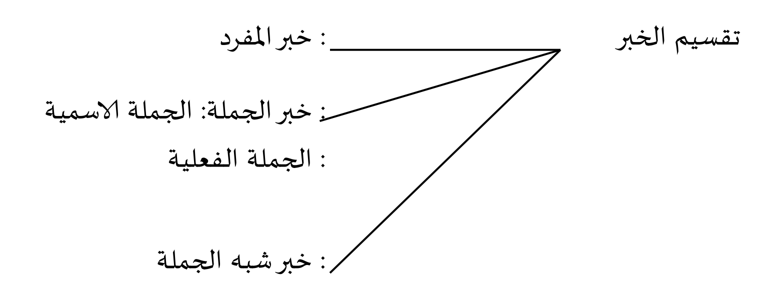
الوصف: بين الأفقي والعمودي

نظرًا لأن هذين المصطلحين وضعهما الباحث لغرض الوصف، فإنه من اللازم أن يشرح تعريفهما، وهو على النحو الآتي:

أولا: العمودي

ويعنى به عرض النحو بشكل عميق ومفصل. لنأخذ على سبيل المثال موضوع الخبر، دأبت كتب النحو –سواء التي وضعت للناطقين بالعرية أم بغيرها – على عرض هذا الموضوع بشكل عميق للمبتدئين، أي يفصل في كل ما يتصل بالموضوع من أقسامه المتنوعة، وهي خبر المفرد، وخبر الجملة، وخبر الجملة تنقسم إلى قسمين: خبر الجملة الاسمية وخبر الجملة الفعلية، وخبر شبة الجملة. وشروط المبتدأ، وشروط الخبر، وتقديم الخبر على المبتدأ، والإعراب.

موضوع المبتدأ والخبر نموذجًا



المطابقة بين المبتدأ والخبر ــــــــ: إفرادًا وتثنية وجمعًا، وتذكيرًا وتأنيثًا

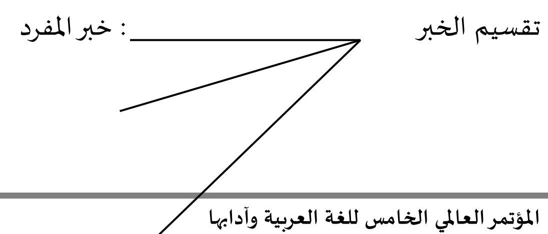
تقديم الخبر على المبتدأ ــــــــ: مواضع التقديم

حذف المبتدأ والخبر ــــــــ: مواضع الحذف

ثانيًا: الأفقي

ويقصد به عرض النحو بشكل انتقائي، بحيث يكون مقصورًا على الموضوعات التي تلائم المبتدئين، ويعرض بشكل تركيبي مع التنوع في مكونات الجملة، انظر الجدول التالي:

موضوع المبتدأ والخبر نموذجًا



: خبر الجملة: الجملة الاسمية

: الجملة الفعلية

: خبر شبه الجملة

المطابقة بين المبتدأ والخبر ________: إفرادًا وتثنية وجمعًا، وتذكيرًا وتأنيثًا

تقديم الخبر على المبتدأ ________: مواضع التقديم

حذف المبتدأ والخبر ________: مواضع الحذف

وبعد استبعاد هذه المباحث العميقة، يبقى الوصف الأفقي للمبتدئين على النحو الآتي:
المبتدأ (المعرف بأل، ضمير، اسم إشارة) + خبر المفرد + المطابقة بينهما تذكيرًا وتأنيثًا

ويفهم من هذا، أن عرض موضوع المبتدأ والخبر يكون بشكل تركيبي، ويتم تنويع المبتدأ حسب مكوناته الصرفية، ويتم التركيز على خبر المفرد فقط، وأما موضوع المطابقة، فيقتصر على الإفراد، والتذكير والتأنيث فقط دون التثنية والجمع.

السمات العامة لهذا الوصف المقترح:

أولا: الوصف الأفقي (مراعاة الأهمية، والشيوع، والتكرار)

يتم ترتيب القواعد اللغوية ترتيبا أفقيا لا عموديا، أي ترتيبها على حسب الأهمية، ومراعاة الشيوع والتكرار، مثلا في موضوع المبتدأ يتم حصر النماذج الأكثر تكرارا نحو:

البيت كبير (المبتدأ المعرف بال+ خبر نكرة)

ثم ظواهر المبتدأ الأخرى مثل (المبتدأ ضمير+ خبر نكرة)[1] بما في ذلك ظواهر الخبر، حيث يتم تقديم القواعد المتعلقة بالخبر حسب الشيوع ومما يتناسب مع معرفة المبتدئين مثل تفصيل

[1] أي يستبعد الباحث إدراج خبر الجملة في هذه المرحلة لأن هذا النوع من الخبر يتم عرضه بعدما تعرف الطالب على الجملة الفعلية وإتقانها، وهذا ما يقصد بمراعاة التدرج المعرفي.

أنماط خبر المفرد دون التطرق إلى خبر الجملة، ويتمثل ذلك أيضا في باب المؤنث: نكتفي بتعريف الدارسين بالتاء المربوطة فقط، ثم يتم تقديم العلامات الأخرى في المستويات المتقدمة. ويجب التنبه إلى أننا في المراحل الأولى من الدراسة لا نخرج عن نطاق الجمل البسيطة أبدًا.

ثانيًا: مراعاة التدرج المعرفي

ومن سمات الوصف أيضا الارتقاء بالمبتدئين حسب التطور المعرفي، وذلك بترتيب الأبواب حسب المعهود اللغوي في اللغة الملايوية:

البدء بالجملة الاسمية أولا ثم الجملة الفعلية، وهذا يتناسب والنتائج التي توصل إليها روسني سماح (٢٠١٢م) حيث إن الطلاب استطاعوا أن يكونوا الجمل الاسمية بشكل صحيح ٧٩،٣٣% ، وذلك لأن تركيب الجملة الاسمية مستخدم في اللغة الملايوية، و٦٦،٥% بالنسبة للجمل الفعلية [1].

البدء بالأسماء الظاهرة ثم الضمائر فأسماء الإشارة.

التدرج في ذكر أنواع والتأنيث. وعرض الضمائر على شكل تدرجي ابتداء بضمائر المفرد للمتكلم والمخاطب، والتي تتكرر دائما في الكلام اليومي البسيط. كما يقدم عرض الضمائر تدريجيًا ابتداء بضمائر المفرد أولا، ثم المثنى والجمع.

ثالثًا: الالتزام بقالب المسند والمسند إليه من خلال الجملة البسيطة

ومما يتصف به الوصف أيضا الاهتمام بالقواعد المتصلة بالمسند والمسند إليه، أي التي تخدم فهم قضية الإسناد مثل قضية المطابقة بين المبتدأ والخبر في التذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، وتقديمها في سياق الجمل.

كما يتوخى الباحث في هذا الوصف دمج قواعد الصرف في النحو بصفتها مساعدة ومكملة في بناء الجمل وفهمها. ولهذا، في كل موضوع الإسناد (المبتدأ والخبر) بالنسبة للجملة الإسمية و(الفعل والفاعل) بالنسبة للجملة الفعلية، يتم تعريف مبسط لبعض القواعد الصرفية التي تساعد على فهم الموضوع مثل بعض الأوصاف (اسم فاعل، اسم مفعول، صفة مشبهة)، واسم العلم وأسماء الجمادات.

رابعًا: الاكتفاء بحالة إعرابية واحدة فقط وهي الرفع (للمبتدئين)

[1] Rosni Samah , "Pembinaan Ayat Bahasa Arab Dalam Kalangan Lepasan Sekolah Menengah Agama", **Journal of Language Studies**, Volume 12(2), May 2012, pp. 564, http://journalarticle.ukm.my/4931/1/pp%2520555_569.pdf

ينصب الاهتمام في هذه المرحلة على فهم تراكيب الجمل العربية وكيفية استخدامها استخداما طبيعيا في سياق لغوي يومي. وأما الحركات الإعرابية فيتم عرضها بصورة سريعة بصفتها علامة على المعاني، ويتم التعريف بعلامات الإعراب بشكل أفقي أيضًا. نبدأ بالمرفوعات فقط، لأن الرفع علامة الإسناد، فلا نقحم الدارسين بعلامات أخرى في هذه المرحلة[1].

الخاتمة

وتوصل الباحث بعد عرض ما سبق من أسس وصف أفقي تركيبي للقواعد اللغوية إلى ملخص يسعى من خلاله بيان ما يصبو إليه الباحث من وصف يسهل للدارسين فهم قواعد اللغة العربية في سياقاتها التركيبية مع مراعاة معارف المبتدئين، كما يسعى إلى تفهيمهم الجمل البسيطة من خلال التركيز على قضية الإسناد وما يتصل به من قواعد نحويا وصرفيا:

أولا: ملخص وصف القواعد اللغوية من خلال الجملة الاسمية

المستوى الأول: المفرد

(مبتدأ مفرد بال + خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

(مبتدأ اسم علم مفرد+ خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

(مبتدأ ضمير مفرد+ نكرة) تذكيرا وتأنيثا

(مبتدأ اسم إشارة مفرد+ خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

المستوى الثاني: المثنى

(مبتدأ مثنى بال واسم علم + خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

(مبتدأ ضمير مثنى+ خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

(مبتدأ اسم إشارة مثنى+ خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

المستوى الثالث: الجمع

(مبتدأ جمع بال واسم علم + خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

(مبتدأ ضمير جمع+ خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

(مبتدأ اسم إشارة جمع+ خبر نكرة) تذكيرا وتأنيثا

ثانيًا: ملخص وصف القواعد اللغوية من خلال الجملة الفعلية

المستوى الأول: الماضي اللازم وأنماطه

---

[1] اضطر الباحث أن يدرج أحد المنصوبات في الجمل البسيطة وهو المفعول به لأن له علاقة بالفعل المتعدي.

(الفعل الماضي اللازم+ فاعله اسم ظاهر) تذكيرا وتأنيثا

(الفعل الماضي اللازم+ فاعله ضمير متصل) تذكيرا وتأنيثا

(الفعل الماضي اللازم+ فاعله اسم إشارة) تذكيرا وتأنيثا

المستوى الثاني: الماضي المتعدي وأنماطه:

(الفعل الماضي المتعدي+ فاعله اسم ظاهر + مفعول به) تذكيرا وتأنيثا

(الفعل الماضي المتعدي+ فاعله ضمير متصل+ مفعول به) تذكيرا وتأنيثا

(الفعل الماضي المتعدي+ فاعله اسم إشارة + مفعول به) تذكيرا وتأنيثا

المستوى الثالث: المضارع اللازم وأنماطه:

(الفعل المضارع اللازم+ فاعله اسم ظاهر) تذكيرا وتأنيثا

(الفعل المضارع اللازم+ فاعله ضمير متصل) تذكيرا وتأنيثا

(الفعل المضارع اللازم+ فاعله اسم إشارة) تذكيرا وتأنيثا

المستوى الرابع: المضارع المتعدي وأنماطه:

(الفعل الماضي المتعدي+ فاعله اسم ظاهر+ مفعول به) تذكيرا وتأنيثا

(الفعل الماضي المتعدي + فاعله ضمير متصل+مفعول به) تذكيرا وتأنيثا

(الفعل الماضي المتعدي + فاعله اسم إشارة+مفعول به) تذكيرا وتأنيثا

الحركات الجسمية في النحو العربي

الأستاذ الدكتور يسري الصاوي
جامعة قطر

الملخص

تمثل الحركات الجسمية ركنًا من أهم الأركان في عملية التواصل الإنساني، وهي وإن كانت وسيلة غير لغوية، فإنه لا يمكن الاستغناء عنها، أو الغض من تأثيرها. وقد تأكد ذلك في العصر الحديث من خلال ما يعرف بـ" الكينات" Kinesics أو علم الحركات الجسمية، الذي يؤكد رائده الدكتور راي بيردوسل أن نسبة الكلام في التعبير عن المعاني تتراوح بين ٣٠ إلى ٣٥% فقط، والباقي تقوم به الحركات الجسمية. غير أن علم الكينات وجه كل اهتمامه صوب الدلالات المستفادة من الحركة الجسمية، ومدى تأثير البيئة في شكل الحركة وطبيعتها ودلالتها، فقد تكون الحركة الجسمية- من حيث الشكل- واحدة لكن دلالتها تختلف من مجتمع لآخر. لكننا في هذا البحث نحاول الكشف عن دور الحركات الجسمية في التركيب، أو بعبارة أخرى: هل يمكن للحركة الجسمية أن تؤثر في عملية التحليل النحوي؟ فقد لاحظنا أن الحركة الجسمية في بعض الأحيان تعد قسيمًا للوظيفة النحوية، كما أن بعض التراكيب اللغوية يتوقف قبولها على نوع الحركة الجسمية المصاحبة، وأحيانا تتغير أحكام الرتبة، أو الذكر والحذف، أو التعريف والتنكير بناء على تلك الحركة الجسمية. كان هذا هو المنطلق لبحث هذه القضية، وقد تبين لنا أن نحاة العربية أولوا اهتمامًا شديدًا بالحركة الجسمية، حتى إن النحوي الأول أبا الأسود الدؤلي انطلق في وضع أسس النحو العربي من حركة الشفاه، وأخذ مصطلح " الفتحة" و"الضمة" و" الكسرة" من ملاحظة حركة الشفاه أثناء النطق. وقد اعتمد النحاة من بعد أبي الأسود على الحركات الجسمية بوصفها موجهًا من أهم موجهات التحليل النحوي، وبدا ذلك واضحًا عند الخليل بن أحمد وسيبويه والفارسي وابن جني وغيرهم، ونحاول إلقاء الضوء على هذه القضية، مسترشدين بما قدمه نحاة العربية من تحليلات متنوعة لمختلف التراكيب اللغوية.

المقدمة

نقرر – في البداية – أن الإشارات والحركات الجسمية من العناصر الأساسية التي تؤدي أغراضًا دلالية وتركيبية بالغة الأهمية، قد تكون هي البديل لعناصر تركيبية كثيرة، بل إن التركيب – أحيانًا – لا يُقبل إلا في ضوء حركات جسمية معينة.

إنَّ اللغة والحركة الجسمية (عنصران متكاملان، لا يستغني أحدهما – في الأغلب – عن الآخر، وهما يشكلان أهم عناصر الاتصال الإنساني)،[١] بل إن كثيرًا من الدارسين يرون أن اللغة المنطوقة (امتداد للنشاط الجسمي الذي يتمثل في تعبيرات الوجه وإشارات وحركات أعضاء الجسم، لأنها نشأت لدى الإنسان من هذه الإشارات والحركات الجسمية المعبرة التي ألهمته الكلام بتحريك اللسان وأعضاء النطق الأخرى، فاللغة الإنسانية بناء على ذلك كانت نظامًا غير صوتي من العلامات الإشارية، قد تحول عنها الإنسان إلى العلامات الصوتية، وهو في هذا التحول لم يتخل عن الإشارات الجسمية).[٢] كما يؤكد ول ديورانت أن (الإشارات كانت لها الأهمية الأولى وللكلام المنزلة الثانية في تبادل الفكر في العصور الأولى).[٣]

ولا يعنينا أيهما أسبق من الآخر، إنما ما نؤكده هو هذا التلازم الوثيق بين النطق والحركات الجسمية، (فالمتكلم إذا نطق متوعدًا أو مهددًا ارتفع صوته وأسرع في كلماته، وقطب ما بين حاجبيه، وضم إصبعه السبابة مع الإبهام على شكل دائرة، ولوح بيده كلها في الهواء، وإذا نطق متعجبًا أو مندهشًا نَغّم كلماته بنبرة الدهشة، ورفع حاجبيه، وضرب كفًّا بأخرى).[٤] ويؤكد علماء الفسيولوجيا أن عضلات الوجه – مثلا – يمكن أن تقدم للإنسان عشرين ألف تعبير وجهي، لكن الإنسان لا يستخدم إلا القليل منها حسب المجتمع الذي يعيش فيه[٥].

وتحريك أعضاء الجسم لا يتم بطريقة عشوائية، بل إنه نظام يتعلمه الإنسان ويكتسبه من داخل المجتمع الذي يعيش فيه. ويوضح د. عبده الراجحي ذلك بـ«الابتسامة»، وهي مسألة اجتماعية تختلف من بيئة لأخرى، (فابتسام آنسة لرجال غرباء في بيئة معينة قد يدل دلالة

---

[١] الراجحي، عبده، **اللغة وعلوم المجتمع**، ط٢،(بيروت: دار النهضة العربية، ٢٠٠٤م)، ص٥١.

[٢] حسام الدين، كريم زكي، **الإشارات الجسمية**، دراسة لغوية لظاهرة استعمال أعضاء الجسم في التواصل، ط٢، (القاهرة :دار غريب، ٢٠٠١م)، ص١١٥.

[٣] المرجع السابق، ص١١٩.

[٤] المرجع السابق، ص١٠.

(٥) انظر: الراجحي، **اللغة وعلوم المجتمع**، ص٤٢.

حضارية، على حين يكون غير مقبول في بيئات أخرى، والابتسام قد يؤدي إلى أن تسأل: ماذا حدث؟ وقد يشير إلى (الجدية) وإلى (عدم الجدية)، وهو يدل على السرور أو المرح أو السخرية، أو البَلَه، وقد يكون دليلاً على رقة الإنسان وصداقته وأخلاقه الطيبة، وقد يكون أيضًا دليلاً على الشك أو القبول، أو الإحساس بالمساواة أو التعالي أو التواضع وقد يكون إهانة أو استنكارًا للإهانة).

والحركات الجسمية (ليست عناصر منفصلة تنعزل بذاتها وإنما تشبه «الجذر اللغوي»، وهي أشكال مرتبطة ومتضامة، توازي تركيب اللغة، وبها نظام كنظام الكلمات والجمل)[١].

وهناك علم مستقل يدرس حركات الجسم ودورها في التواصل وهو (علم الحركات الجسمية) أو (علم الكيانات)[٢] أو (دراسة الكينيمات)[٣] Kinesics، وهو علم يبحث في استخدام الأعضاء الجسمية في التعبير اللغوي، ويعد رائده هو الأنثروبولوجي الأمريكي: راي بيردوسل Ray L. Birdwhistell[٤]، الذي يؤكد أن نسبة الكلام في التعبير عن المعاني تتراوح بين ٣٠% إلى ٣٥% فقط[٥]؛ مما يؤكد مدى أهمية دراسة الحركات الجسمية في عملية التواصل.

ويعرّف د. محمد علي الخولي «دراسة الحركات» بأنها: (دراسة حركات الجسم التي تصاحب الكلام أو تسد مسده، مثل حركات اليد والأصابع والعيون والشفتين، وهي تختلف من لغة إلى أخرى، ومن قوم إلى قوم، وبالطبع قد يكتشف الباحث حركات ذات معانٍ موحدة يشترك فيها الناس على اختلاف لغاتهم)[٦]. كما يعرّف الـ«كائِن» بأنه (حركة لأحد أعضاء الجسم تصاحب الكلام أو تسد مسده، ويكون لها معنى خاص بها، مثل حركة اليد أو العين أو الأصابع وإذا انتمت مجموعة حركات إلى أسرة واحدة، تدعي الحركة الواحدة «ألوكاينا»، وتدعى الأسرة «كاينيما»، وعلى سبيل المثال قد تتحرك اليد بطريقة ما لتعني (اقتربْ)، ولكن من المعروف أن اليد قد تتحرك بطرق مختلفة لتعني نفس المعنى – كل طريقة تشكل «ألوكاينا»، والطرق

(١) المرجع السابق: ص٤٦.

(٢) انظر: السابق، ص٤١.

(٣) انظر: الخولي، **معجم علم الأصوات** ، ص٦٧.

(٤) انظر: **علم اللغة الاجتماعي**، ص١٨١، **واللغة وعلوم المجتمع**، ص٤١.

(٥) انظر: **علم اللغة الاجتماعي**، ص١٨٤.

(٦) **معجم علم الأصوات**: ص٦٧.

جميعها ذات المعنى الواحد تشكل «كاينما»، وهكذا فإن العلاقة بين الألوكاين والكاينيم مثل العلاقة بين الألوفون والفونيم)(١).

ويطلق الدكتور الخولي على الإشارات الجسمية مصطلح «إشارات مَغْلُغوية»، ويعرفها بأنها (إشارات جسمية تصاحب اللغة مثل حركات اليد والعينين)(٢).

والرموز التي يمكن أن يستخدمها الإنسان في عملية التواصل متعددة متنوعة، وأهمها(٣):

١- رموز لمسية: وهي كل ملموس له معنى خاص، مثل المسح على رأس طفل صغير مع التربيت عليه، وكذلك عند مشاركتك صديقك الضحك، فتضرب بيدك على كتفه أثناء الضحك مما يدل على زيادة استمتاعك بالضحك وقوة مشاركتك له، كما تعد كتابة «بريل» من الرموز اللمسية.(٤)

٢- رموز ذوقية: فمذاق الطعام المطبوخ يدل على نضجه أو عدم نضجه.(٥)

٣- رموز شمية: فالإنسان يستطيع أن يعرف نوع الطعام المطبوخ إذا شم رائحته.(٦)

٤- رموز سمعية: وهو كل مسموع مقصود به معنى، فصوت بوق السيارة يدل على وجوب الحذر، وسماع صفارة الإنذار دليل وجود طائرات معادية.(٧)

٥- رموز بصرية: وهي كل مرئي مقصود به معنى، كالتلويح بالأعلام في سلاح الإشارة، وأضواء المرور، ورسم الجمجمة للدلالة على الخطر، والأعلام التي تدل على الدول.(٨)

ولاشك أن استخدام حركات الجسم هو أوضح الرموز البصرية التي تستخدم في عملية التواصل، كما أنه يمكن للإنسان في أثناء التواصل أن يستغني عن كل الرموز السابقة إلا أنه لا يمكن أن يستغني عن الإشارات الجسمية، خاصة حركات الوجه واليدين.

وتحريك الإنسان لأجزاء من جسمه في أثناء الكلام فطرة بشرية عامة؛ ولعل مما يؤكد ذلك أن اللغات البدائية تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الإشارة(١)، بل إن هناك قبائل مثل قبائل «البوريس» في

---

(١) السابق،ص١٤١.

(٢) السابق، ص١٨.

(٣) انظر: حسان، **اللغة بين المعيارية والوصفية**، ص١٠٦ وما بعدها.

(٤) انظر: السابق، ص١٠٦، ١٠٧.

(٥) انظر: السابق، ص١٠٧.

(٦) انظر: السابق.

(٧) انظر: السابق.

(٨) انظر: السابق.

البرازيل تشكل الإشارة عندهم ركنًا أساسيًّا، (فليس في لغتهم – مثلا – كلمة تدل على (الأمس)، وأخرى تدل على (الغد)، ومن ثمَّ يستعملون كلمة (اليوم) ويشيرون إلى الوراء دلالة على الأمس، وإلى الأمام دلالة على (الغد))(٢).

ولا يعني ذلك مطلقًا أن استخدام الحركات الجسمية يدل على البداوة والتخلف كما يرى د. على عبد الواحد وافي، حيث يقول: (وفي كثير من الأمم البدائية ينعكس في اللغة من مظاهر الاضطراب والإبهام ما تمتاز به عقليات الناطقين بها من سذاجة وقصور، حتى إنها لا تكاد وحدها تبين عن معنى واضح دقيق، وحتى إن أهلها أنفسهم ليضطرون في أثناء حديثهم إلى الاستعانة بالحركات اليدوية والجسمية لتكملة ما ينقص من تعبيرهم، وما يعوزه من دلالة، فقد روي عن قبائل البوشيمان Bochimans (عشائر بدائية تسكن جنوب أفريقية) أنهم إذا أرادوا المحادثة ليلا يضطرون إلى إشعال النار ليتمكنوا من رؤية الإشارات اليدوية والجسمية التي تصحب كلامهم، فتكمل ناقصه وتوضح مدلولاته)(٣).

فاستخدام الحركات الجسمية لا يدل على تخلفٍ أو بداوة، بل هو – كما ذكرنا – جزء من الفطرة الإنسانية في أثناء الحديث، بغض النظر عن المستوى الحضاري للمتكلم، وحسبك أن تراقب أي إنسان – أيًّا كان – في أي بيئة لتدرك أن حركات وجهه وجسده جزء لا يتجزأ من حديثه، ويظهر ذلك جليًّا في حالات الانفعال عند الإنسان، فالحركات الجسمية (متنفس للانفعالات التي تجيش بها نفسه، ولا يستطيع أن يكتمها، إننا إذا راقبنا إنسانًا يتحدث إلى الآخر بالتليفون فإننا نجد أمامنا تمثيلية ممتعة، فترى تعبير وجهه يتحول من القلق إلى الارتياح، ونراه يلوح بيده معبرًا عن الفرح، أو عن عدم الموافقة، ويشير بالسبابة هنا وهناك، ويهز كتفيه تعبيرًا عن الرضوخ والتسليم، أو يدق الأرض بقدمه في عصبية وقلق، وهو يؤدي كل هذه الحركات أمام سماعة التليفون العمياء إذ إن محدثه لا يرى من تلك الحركات شيئًا، وهذا مما يثبت أن الحركات الجسمية من ذلك النوع إنما هي غاية في حد ذاتها، وليس الغرض منها إصدار رسالة إلى إنسان آخر، فهذا الذي يتحدث بالتليفون لا يرى محدثه، ومن ثم فإن الحركات الجسمية التي تصدر عنه ليس الغرض منها أن

---

(١) انظر: **اللغة وعلوم المجتمع**، ص٢٠، ٢١.

(٢) السابق، ص٢١.

(٣) **اللغة والمجتمع:** ص٢٠، ٢١.

تكون رسالة ذات معنى يريد أن تصل إلى محدثه، وإنما هي في الواقع مجرد متنفس للانفعالات التي تجيش بها نفسه، ولا يستطيع أن يكتمها)[1].

بل قد تكون الإشارة – أحيانًا – أبلغ من العبارة، (فلا شك أن التعبير عن الندم بالعض على الأصابع أبلغ كثيرًا من كلمات الندم، ولذلك حين أراد القرآن أن يعبر عن شدة الندم وعظمه ومدى الحسرة التي تصيب الخارجين عن طريق الله فإنه قال: " يومَ يَعضّ الظالمُ على يديه" [سورة الفرقان:٢٧]، فهذه الصورة لا شك أبلغ من أي كلام يعبر عن الندم)[2].

كما أننا لسنا ندري ما العيب في أن يحرص الإنسان على رؤية من يتحدث معه، فليس في ذلك غباء ولا نقص، وأمة العرب المعروفة بالبلاغة والبيان وعظمة اللغة وثرائها يصرّح أحد أبنائها بأنه لا يحسن أن يتكلم مع أحد في الظلام، يقول ابن جني: (قال لي بعض مشايخنا رحمه الله: أنا لا أحسن أن أكلم إنسانًا في الظلمة)[3]، ولا شك أن رؤية من يتكلم تضفي على عملية التواصل وضوحًا كبيرًا، خاصة أن ملامح الوجه قد تنبئ عما يخفيه الإنسان.

والإنسان إذا غلبته النشوة ولذة الاستماع رأينا له حركة ونشاطًا، يقول الدكتور إبراهيم أنيس: (فإذا سيطر النغم الشعري على السامع وجدنا له انفعالاً في صورة الحزن حينًا، والبهجة حينًا آخر، والحماس أحيانًا، وصحب هذا الانفعال النفسي هزات جسمانية معبرة ومنتظمة نلحظها في المنشد وسامعيه معًا)[4].

وقد روي عن سيدنا معاوية بن أبي سفيان أنه (سمع رجلاً يغني فطرب لغنائه فحرك رجله، فقال له عبد الله بن جعفر: ما هذا يا أمير المؤمنين؟ فقال معاوية: إن الكريم طروب)[5].

ولكن ينبغي ألا تزيد تلك الحركات الجسمية عن الحد المعقول، وإلا صارت مرفوضة مستكرهة، ولعل من ذلك ما يحكى عن البحتري أنه عندما كان ينشد شعره (يتشادق ويتزاور في مشيته مرة جانبًا ومرة القهقرى! ويهز رأسه مرة! ومنكبيه أخرى، ويشير بكمه، ويقف عند كل بيت ويقول: أحسنت والله! ثم يقبل على السامعين فيقول: ما لكم لا تقولون: أحسنت؟ هذا والله مما لا يحسن أحد أن يقول مثله!)[6]. ويعلق الأستاذ الشاعر علي الجندي بقوله:

---

(1) **علم اللغة الاجتماعي**، ص١٨١.

(2) السابق، ص١٨٢.

(3) **الخصائص**، ج١، ص٢٤٨.

(4) **موسيقى الشعر**، ص١٩.

(5) **مقالات الدكتور محمود الطناحي**، ج٢، ص٥٧٥، ٥٧٦.

(6) **الشعراء وإنشاد الشعر**، ص٤٩.

(وإذا صح هذا عن البحتري – وهو صحيح – فإن البحتري يستحق الصفع على ذلك، ولا يشفع له شعره الحسن الجميل، فإننا لنشعر بالضيق والحنق والغيظ من سماع هذا الكلام، فكيف بنا إذا رأيناه عيانًا بيانًا)[1].

ورغم أن تحريك الأعضاء الجسمية في أثناء الكلام يعد سمة فطرية لدى البشر جميعًا، فإن البيئة تؤثر في شكل تلك الحركات؛ لذلك تختلف من بيئة لأخرى، فمثلاً في سوريا ولبنان والأردن يستخدمون الحاجب، ويحركون الرأس إلى أعلى للدلالة على الرفض، في حين أن المصري عند الرفض يحرك رأسه يمينًا وشمالاً، ولا يستعمل الحاجب بالصورة السابقة؛ لأن ذلك يعني عنده شيئًا خارجًا عن الأدب والحياء.[2]

ولا شك أن الحركات الجسمية تقوي المعنى الذي يريد المتكلم توصيله، كما أنها تكمل القصور الذي قد يشعر به المتكلم تجاه لغته، أو اللغة الأجنبية التي لا يعرفها عندما ينتقل إلى مجتمع آخر، كما أنها تنوب عن الكلام في بعض المواقف مثل حالات الخجل والاضطراب، وكذلك تعبر الحركات الجسمية عن ظلال المعاني التي يريدها المتكلم.[3]

وقد حظيت الحركات والإشارات الجسمية بمكانة عظيمة عند العرب، ويعد الجاحظ هو أول من التفت إلى دور الإشارات الجسمية في عملية التواصل[4]، يقول الجاحظ: (وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد، أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العَقْد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نِصْبَةً، والنصبة هي الحال الدالة التي تقوم مقام تلك الأصناف ولا تُقصِّرُ عن تلك الدلالات)[5].

ويبين الجاحظ أن الإشارة قد تكون باليد، وبالرأس، وبالعين والحاجب والمَنْكِب، وبالثوب، وبالسيف[6]، ثم يؤكد دور الإشارة ومصاحبتها للكلام بقوله: (والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ، وما تُغْني عن الخط ....، ولولا الإشارة لم يتفاهم الناسُ معنى خاصّ الخاصّ)[7]، فهذا نص صريح في أن الإشارة قد تغني عن ذكر

([1]) السابق.

([2]) انظر: تعليقات عبده الراجحي ضمن **ندوة البحث اللساني والسيميائي** بجامعة محمد الخامس بالمغرب، ص٧٢.

([3]) انظر: **الإشارات الجسمية**، ص١٥.

([4]) انظر: السابق، ص٣٤.

([5]) **البيان والتبيين**، ج١، ص٧٦.

([6]) انظر: السابق، ج١، ص٧٧.

([7]) السابق، ج١، ص٧٨ (بتصرف بالحذف).

عنصر من عناصر التركيب كما سوف نرى. ويؤكد الجاحظ مكانة الإشارات بقوله: (وحُسن الإشارة باليد والرأس من تمام حسن البيان باللسان)[١]، كذلك فإن من البلاغة (حسن الإشارة)[٢].

ولا عجب في أن يُنزل العرب الإشارة الجسمية تلك المنزلة الرفيعة في التواصل، فقد كان النبي ج كثيرًا ما يستخدم أعضاء جسمه في حديثه، فقد ورد عنه أنه ج (إذا أشار أشار بكفه كلها، وإذا تعجب قلبها، وإذا تحدث اتصل بها فضرب بإبهامه اليمنى راحته اليسرى، أي وصل إحدى يديه بالأخرى)[٣]، ومن ذلك ما روي عنه ج: (أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا، وأشار بالسبابة والوسطى وفرّج بينهما)[٤].

وقد اهتم علماء العربية بالإشارات الجسمية وبينوا دورها في عملية التواصل، وذكروا أن رؤية المتكلم أثناء حديثه تفيد الباحث إفادة بالغة في عملية التحليل، يقول ابن جني: (وبعد فالحمّالون والحماميون والساسة والوقّادون، ومن يليهم ويُعتدُّ منهم يستوضحون من مشاهدة الأحوال ما لا يحصِّله أبو عمرو من شعر الفرزدق إذا أُخبر به عنه ولم يحضره يُنشده، أولا تعلم أن الإنسان إذا عناه أمر فأراد أن يخاطب به صاحبه، ويُنْعِم تصويره له في نفسه استعطفه ليقبل عليه، فيقول له يا فلان، أين أنت، أرني وجهك، أقبلْ عليّ أحدّثك، أما أنت حاضر يا هناه. فإذا أقبل عليه وأصغى إليه، اندفع يحدثه أو يأمره أو ينهاه، أو نحو ذلك، فلو كان استماع الأذن مُغْنيًا عن مقابلة العين، مجزئًا عنه لما تكلف القائل ولا كلف صاحبه الإقبال عليه والإصغاء إليه)[٥].

هذا نص صريح بيّن فيه ابن جني مدى أهمية أن ترى من يحدثك بعينك، وأن مجرد السماع بالأذن لا يكفي ولا يقارن بما يحصله الإنسان من تلك الرؤية.

ويذكر ابن جني أن هناك بعض العبارات عن العرب لا يمكن فهمها إلا من خلال مراعاة الحركة الجسمية، ومن تلك التراكيب عبارة «رفع عقيرته»، يقول ابن جني (فلو ذهبنا نشتق لقولهم (ع ق ر) من معنى الصوت لبعد الأمر جدًّا؛ وإنما هو أن رجلاً قطعت إحدى رجليه فرفعها ووضعها على الأخرى، ثم نادى وصرخ بأعلى صوته، فقال الناس: رفع عقيرته، أي رجله المعقورة ... ولذلك

(١) السابق، ج١، ص٧٩.
(٢) السابق، ج١، ص٨٨.
(٣) **الإشارات الجسمية**، ص١٩٧.
(٤) السابق، ص٢٠٠.
(٥) **الخصائص**، ج١، ص٢٤٧، ٢٤٨.

قال سيبويه في نحوٍ من هذا: أو لأن الأول وصل إليه علم لم يصل إلى الآخر، يعني ما نحن عليه من مشاهدة الأحوال والأوائل)[١].

فمن الواضح أنه لا علاقة بين رفع الصوت ورفع العقيرة من حيث الاشتقاق والمعنى، ولكن دلت الحركة الجسمية على العلاقة بينهما، ويؤكد ابن جني أهمية رؤية المتحدث بقوله: (فليت شعري إذا شاهد أبو عمرو وابن أبي إسحق ويونس وعيسى بن عمر والخليل وسيبويه وأبو الحسن وأبو زيد وخلف الأحمر والأصمعي، ومَنْ في الطبقة والوقت من علماء البلدين وجوه العرب فيما تتعاطاه من كلامها، وتقصد له من أغراضها، ألا تستفيد بتلك المشاهدة وذلك الحضور ما لا تؤديه الحكايات ولا تضبطه الروايات فتضطر إلى قصود العرب وغوامض ما في أنفسها حتى لو حلف منهم حالف على غرض دلته عليه إشارة لا عبارة، لكان عند نفسه وعند جميع من يحضر حاله صادقًا فيه، غير متهم الرأي والنحيزة والعقل)[٢].

أما عن دور الحركات الجسمية في عملية التحليل النحوي فسوف نقدم بعض النماذج التي تؤكد ذلك الدور، ومن ذلك: (باب ما ينتصب لأنه خبر للمعروف المبني على ما هو قبله من الأسماء المبهمة)[٣]، يقول سيبويه: (وذلك أن رجلاً من إخوانك ومعرفتك لو أراد أن يخبرك عن نفسه أو عن غيره بأمر فقال: أنا عبدُ الله منطلقًا، وهو زيدٌ منطلقًا كان محالا، لأنه إنما أراد أن يخبرك بالانطلاق ولم يقل هو ولا أنا حتى استغنيت أنت عن التسمية، لأن هو وأنا علامتان للمضمر، وإنما يضمر إذا علم أنك قد عرفت مَن يعني، إلا أن رجلاً لو كان خلف حائط أو في موضع تجهله فيه فقلت: مَنْ أنتَ؟ فقال أنا عبد الله منطلقًا في حاجتك، كان حسنًا)[٤]، فالتركيب أنا عبد الله منطلقًا غير مقبول إن كان من يكلمك في مواجهتك وأنت تعرفه، أما لو كان المتكلم خلف حائط أو في موضع تجهله فيه، فالتركيب صحيح، فانظر كيف حَوّلت الحركة الجسمية التركيب من مرفوض إلى مقبول.

(١) السابق، ج١، ص٢٤٩ (بتصرف بالحذف).

(٢) السابق.

(٣) **الكتاب**، ج٢، ص٧٧.

(٤) السابق، ج٢، ص٨٠، ٨١.

وفي موضع آخر يجعل سيبويه الإشارة سببًا في قبول التركيب، يقول: (واعلم أنه لا يجوز لك أن تقول: عبدَ الله المقتولَ، وأنت تريد: كن عبدَ الله المقتولَ، لأنه ليس فعلاً يصل من شيء إلى شيء، ولأنك لست تشير له إلى أحدٍ)(١).

وعقد سيبويه بابًا بعنوان (هذا باب ما ينتصب على المدح والتعظيم أو الشتم، لأنه لا يكون وصفًا للأول ولا عطفًا عليه)(٢). يقول فيه: (وزعم الخليل / أن الألف واللام إنما منعهما أن يدخلا في النداء من قِبل أن كل اسم في النداء مرفوعٍ معرفةٌ، وذلك أنه إذا قال: يا رجلُ، ويا فاسقُ، فمعناه كمعنى يأيها الفاسق، ويأيها الرجل، وصار معرفة؛ لأنك أشرت إليه، وقصدت قصده، واكتفيت بهذا عن الألف واللام)(٣). فالإشارة والقصد أغنيا عن ذكر الألف واللام، وصار الاسم بهما معرفة.

بل إن سيبويه يجعل إقبال الشخص على المتكلم سببًا في قبول التركيب ورفضه، يقول: (فلحاق الكاف كقولك يا فلانُ، للرجل حتى يُقبل عليك، وتركها كقولك للرجل: أنت تَفعلُ، إذا كان مقبلا عليك بوجهه منصتًا لك، فتركت: يا فلان حين قلت: أنت تفعل، استغناء بإقباله عليك)(٤)، فلا يصح أن تقول: أنت تفعلُ إلا إذا كان الرجل مقبلاً عليك بوجهه ومنصتًا لك.

ويجعل سيبويه الإقبال على المخاطب أساسًا في تفسير وجوه الإعراب، ومن ذلك تعليقه على بيت الطرماح:

يا دارُ ، أقوت بعد أصرامها عامًا وما يعنيك من عامها

يقول سيبويه: (فإنما ترك التنوين فيه لأنه لم يجعل «أقوت» من صفة الدار، ولكنه قال: يا دارُ، ثم أقبل بعد يُحدّث عن شأنها، فكأنه لما قال: يا دارُ، أقبل على إنسان فقال: أقوت وتغيرت)(٥).

وابن جني – كذلك – اتخذ من الحركات الجسمية أساسًا في تفسير التراكيب وتوجيهها، وجعلها عوضًا عن بعض العناصر التركيبية، ومن ذلك حديثه المشهور عن حذف الصفة، حيث يبين لنا

(١) السابق، ج١، ص٢٦٤.

(٢) السابق، ج١ ص١٩٤.

(٣) السابق،: ج٢ ص١٩٧.

(٤) السابق، ج١، ص٢٤٤.

(٥) السابق، ج٢، ص٢٠١.

ابن جني أن التركيب: سألناه فوجدناه إنسانًا! يحتمل أن يكون في مقام المدح أو الذم، والعامل الأساسي في التفريق بينهما هو الأداء الصوتي الذي تصاحبه حركات معينة من الوجه، يقول ابن جني: (وكذلك نقول: سألناه فوجدناه إنسانًا! وتمكن الصوت بإنسان وتفخمه فتستغني بذلك عن وصفه بقولك: إنسانًا سمحًا أو جوادًا أو نحو ذلك، وكذلك إن ذممته ووصفته بالضيق قلت: سألناه وكان إنسانًا! وتزوي وجهك وتقطبه فيغني ذلك عن قولك: إنسانًا لئيمًا أو لَحِزًا أو مبخَّلاً، أو نحو ذلك)[١]، ففي حال الذم «تزوي وجهك وتقطبه» فكأن هذا أغناك عن ذكر الصفة المذمومة.

وهناك مواضع في النحو لا يمكن قبولها إلا بمراعاة الحركات الجسمية، ومن ذلك – مثلاً – قولهم: ولدت هذه هذه، فهذا التركيب يجب فيه أن تكون (هذه) الأولى فاعلاً، والثانية مفعولاً به، ولا يصح تقديم المفعول به، لأنه لا قرينة توضح الفاعل من المفعول إلا الرتبة هنا، ولكن إذا كانت هناك إشارة مصاحبة لهذا التركيب، بحيث تشير بهذه الأولى إلى طفلة صغيرة، وبالثانية إلى سيدة كبيرة، فإن تقديم المفعول به يصير جائزًا بسبب تلك الإشارة، يقول أبو حيان الأندلسي: (إذا ألبس وحب تقديم الفاعل، ويزول الإلباس بقرينة معنوية كولدت هذه هذه تشير بالأولى إلى صغيرة)[٢].

ومن ذلك أيضًا تصنيف النكرة إلى مقصودة وغير مقصودة، فالأساس هو التوجه والقصد والإقبال فتكون النكرة مقصودة، فإن فقد ذلك الإقبال والتوجه فالنكرة غير مقصودة، وكما نعرف فإنه يترتب على ذلك أحكام نحوية، منها أن النكرة المقصودة في النداء مبنية غير منونة، أما النكرة غير المقصودة فهي معربة منونة. ويبين الأشموني أنَّ التعريف قد يكون (سابقًا على النداء نحو يا زيد، أو عارضًا فيه بسبب القصد والإقبال وهو النكرة المقصودة، نحو:يا رجل أقبل تريد رجلا معينًا)[٣]، ويمثل الأشموني للنكرة غير المقصودة فيقول: (النكرة غير المقصودة كقول الواعظ: يا غافلاً والموت يطلبه)[٤]، والواعظ لا يقصد شخصًا بعينه ولا يتجه إلى فرد معين. ويمثل السيوطي للنكرة غير المقصودة بقوله: (كقول الأعمى يا رجلا خذ بيدي)[٥]، والأعمى لا يرى أحدًا – أصلا – حتى يتجه إليه.

---

(١) الخصائص، ج٢، ص٣٧٣.

(٢) ارتشاف الضرب: ج٢، ص١٩٩؛ وانظر: **النحو والدلالة**، ص١٤٣.

(٣) **حاشية الصبان على شرح الأشموني**، ج٣، ص١٣٨.

(٤) السابق،ج٣، ص١٣٩، ١٤٠.

(٥) **همع الهوامع شرح جمع الجوامع**، ج١، ص١٧٢.

أكتفي بهذا القدر الذي يثبت أن نحاتنا العظماء قد التفتوا إلى قيمة الحركات الجسمية في عملية التواصل وعملية التحليل النحوي، مما يؤكد أن تلك الحركات الجسمية لا يمكن فصلها عن الأداء الصوتي المنطوق.

صور من المصاحبة اللفظية وأنماطها في معلقة امرئ القيس

دراسة دلالية تطبيقية

الدكتور محمود أبوبكر غرب

جامعة عمر موس، يرأدوا ولاية كشنة، نيجيريا

ملخص البحث

هذه دراسة دلالية على ضوء علم اللغة الحديث. وتهدف إلى تسليط الضوء في التراس العربي القديم, من حيث إعادة دراسته على ضوء النظرية اللغوية الحديثة (المصاحبة COLLOCATION) التي ظهرت على يد العالم الأمريكي (فيرث FIRTH) في إطار نظريته السياقية(CONTETUAL THEORY OF MEANING) التي تنص بأن معنى الكلمة لا يظهر إلا في حالة مصاحبة الكلمة بكلمة أخرى في النص. تحتوي الدراسة على التعريف بنظرية المصاحبة وأنواعها ومميزاتها وأهميتها في تحديد المعنى المقصود و تاريخها و تطبيقها على معلقة امرئ القيس في ثلاثة مباحث: المصاحبة الواسعة-المصاحبة البسيطة-المصاحبة الضيقة. وسيسهم ذالك في حل الكثير من المشاكل اللغوية من حيث غموض المعنى و خصوصا المشترك اللفظي, بالإضافة إلى مساهمتها في تيسير تعلم اللغات الأجنبية والترجمة.

المقدمة

قد حل العصر الحديث بتغيرات شاملة من جوانب مختلفة متصلة بالحياة، ومن بينها، ظهور نظريات لغويات في الغرب، الأمر الذي أدى إلى تعدد النظرية للدراسات اللغوية.

وتعد نظرية المصاحبة من بين تلك النظريات الحديثة. وقد ظهرت على يد العالم اللغوي الأمريكي(فيرث) في إطار نظريته السياقية، حيث ذهب إلى أن معنى الكلمة لايظهر بشكل واضح إلا في حالة مصاحبتها كلمة أخرى في الجملة.

ومن هنا، رأى الباحث أنه من المفيد إعادة دراسة معلقة امرئ القيس، التي هي من التراث العربي القديم على ضوء هذه النظرية الحديثة؛ لإخراجه في إطار جديد يعود جزوره إلى اللغة

العربية.ورأى الباحث أن يقتصر بحثه على النمطين من أنماط المصاحبة: المضاف والمضاف إليه، والفعل والفاعل، مع التركيز على الأمثلة الواردة في القصيدة لكي لا يطيل به الموقف.

مفهوم المصاحبة اللفظية.

وتعني المصاحبة اللغوية (COLLOCATION) تجاور الكلمتين أو أكثر أو عبارتين أو أكثر.[١] أو مجيء كلمة في صحبة كلمات أخرى،[٢] وقد سماها أحمد عمر مختار بالرصف، وقال: هو الارتباط الاعتيادي لكلمة ما بلغة ما بكلمات أخرى معينة.[٣] أو هو تجمع تركيب جاهز تلازمت مفرداته ، ثم تواتر استعمالها، فإذا ذكر أحد هذه المفردات ، استدعى الآخر، وقابل للفك والاستبدال، و يعبر عن تجربة الجماعة، لذا يخضع للعرف ولايخضع للمنطق.[٤]

وبناءً على ماسبق؛ فإن المصاحبة تعني، دلالة معنى الكلمة مع كلمة أخرى، ومجاورة كلمة مع كلمة أخرى من حيث يكثر وقوعهما معا حتي يصبحا مثل كلمة واحدة، وهذا يؤثر في تحديد دلالتها.

نشأة المصاحبة اللفظية:

المصاحبة ظاهرة لغوية موجودة في العربية كماهي موجودة في غيرها، و قد تنبه إليها اللغويون والأدباء، وتشهد مصنفاتهم فيما عرف بفقه اللغة أو بمعاجم المعاني أو بالألفاظ الكتابية بعميق إدراكهم لها واستقصائهم لأمثلتها وإن لم يسموها بهذا الاسم أو لم يخصوها باسم.[٥]

كان محمد أبو الفرج أول من قدم مفهوم (فيرث) في المصاحبة إلى القارئ العر بي، بل إنه صاحب ذلك المصطلح العربي "المصاحبة " الذي وضعه مرادفا لمصطلح فيرثCOLLOCATION.[٦]

وفي القديم، قد تنبه الجاحظ إلى أن بعض الألفاظ تجئ بصحبة كلمات معينة ولاتجئ في صحبة كلمات أخرى، قد تكون بمعناها.وأما في الغرب،كان اللغوي الانجليزي (فيرث) أول من وجه اللغويين المحدثين إلى الجوانب الشكلية المعجمية بعامة وبجانب المصاحبة بخاصة.[٧]

---

[١] انظر: عبدالنبي، ناصر، **المصاحبات اللغوية: وأنواعها وأهميتها**، ط٢، (القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠١١م)، ص١٣.

[٢]انظر: عبد العزيز، محمد حسن، **المصاحبة في التعبير اللغوي**،(القاهرة: دار الفكر العربي، د. ت)، ص١١.

[٣] انظر: عمر، أحمد مختار، **علم الدلالة**، ط٢، (القاهرة عالم الكتب، ٢٠٠٦م)، ص٧٤.

[٤]انظر: الحلوة، نوال بن إبراهيم بن محمد، "المصاحبة اللفظية ودورها في تماسك النص"، **مجلة الدراسات اللغوية**، ،مج (١٤)،، العدد (٣)، رجب – رمضان ٢٠١٢م، ص١٢..

[٥] انظر: عبد العزيز، **المصاحبة في التعبير اللغوي**، ص٦٠.

[٦] انظر: المرجع السابق نفسه.

[٧] انظر: المرجع نفسه، ص١٣-٢١.

ويبدو مما سبق ذكره،إن نظرية المصاحبة،نظرية أصيلة في اللغة العربية حيث تناولها اللغويون القدامى في مصفاتهم،لكنهم لم يسموها بهذا الاسم ولم يخصصوها بأبواب.[١]

أنواع المصاحبة:

أما أنواع المصاحبة في اللغة، فيمكن القول بأن هناك نوعين من التصاحبات، هما التصاحبات اللغوية وغير اللغوية.[٢] وموضوع هذا البحث يقتصر على المصاحبة اللغوية.

التصاحبات اللغوية، تتمثل في ترتيب الكلمات في الجملة ترتيبا يتفق مع قواعد اللغة في الجملة. ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:[٣]

١-التصاحبات الحرة .٢-التصاحبات المقيدة بالاصطلاح أو التكرار (المنتظمة و غير المنتظمة).3-التصاحبات المجازية.[٤]

مميزاتها:

تركيب دلالي-تنشأ وتتكون في ضوء السياق اللغوي- يحكمها كثرة الدوران والاستعمال- يتم بناؤها في ضوء المكون اللغوي بجميع مستوياته المتعددة- لها دور في حسم دلالة المشترك اللفظي- وتركيبها قابل للتغيير في بعض حالاته.[٥]

وظيفة المصاحبة:

إكساب الكلام طابعا جماليا ورمزيا- وسيلة لإثراء الرصيد اللغوي للجماعة اللغوية مما يكسب اللغة الخصوبة والجدة- وسيلة للتعبير عن تجارب الجماعة اللغوية، وقدرتها على الربط بين اللغة والكون والحياة- تبين قدرة اللغة على التنوع الدلالي بين الدلالة المفردة والدلالة المركبة.[٦]

---

[١] انظر: عبدالنبي، **المصاحبات اللغوية: وأنواعها وأهميتها**، ص٨.

[٢] انظر: المرجع السابق نفسه.

[٣] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٢٢.

[٤] انظر: الحلوة، نوال بن إبراهيم بن محمد، "المصاحبة اللفظية ودورها في تماسك النص"، **مجلة الدراسات اللغوية**، ص٧٣.

[٥] السابق نفسه، ص٧٢.

[٦] الزوزني، الحسين بن أحمد بن الحسين، **شرح المعلقات السبع**، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، (القاهرة: دار الطلائع، ٢٠٠٥م)، ص٣.

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي.

كان فيما أثر من أشعار العرب، ونقل إلينا من تراثهم الأدبي الحافل، بضع قصائد من مطولات الشعر العربي، وكانت من أدقه معنى، وأبرعه وزنا، وأصدقه تصويرا للحيات، التي كان يعيشها العرب في عصرهم قبل الإسلام، ولهذا كله وغيره عدّها النقاد والرواة قمة الشعر العربي. وقد سميت بالمطولات، وأما تسميتها المشهورة فهي المعلقات.[١] وقصيدة امرئ القيس هذه من تلك المعقات.

التصاحبات الحرة:

التصاحبات الحرة: (Free collocation).

وتسمى التلازمات اللفظية المفتوحة، وهي أن ترد اللفظتان أو أكثر معا، مع إمكانية استبدال لفظ آخر دون أن يكون لذلك أثر على المعنى. ففي اللغة العربية مثلا: "بادئ الأمر" ونقول:"أول الأمر" فعلى الرغم من استبدال كلمة "بادئ" بمرادفها "أول" لم يخل ذلك بالمعنى.[٢]

ويعرفها ناصر علي عبد النبي "التصاحبات اللغوية الصحيحة مبنىً ومعنًى أو تركيبا ودلالة وليست متكررة ولا اصطلاحية. [٣]

والمقصود هنا: ائتلاف الكلمات بعضها من بعض حسب القواعد النحوية لتؤدي معنى وعلى سبيل المثال: الفعل يستدعي فاعلا، والمبتدأ يستدعي خبرا. والمضاف يستدعي مضافا إليه. ويمكن القول: بأن ترتيب الكلمات في الجملة، ترتيب يتمشى مع النظام اللغوي، يكون من المصاحبة الحرة، ما عدا ترتيبَي المصاحبة المقيدة والمجازية.

ومن أمثلتها في المعلقة:

أَفَاطِمَ مَهْلاً بَعض هَذَا التَّدَلُّلِ * وَإِنْ كُنْت قَدْ أَزْمَعْتِ صَرْمِي فَأَجْمَلِ
أَغَرَّكِ مِنِّي أَنّ حُبَّكِ قَاتِلِي * وأَنَّكِ مَهْمَا تَأْمُرِي الْقَلْبَ يَفْعَلِ

يتمثل البيتان المصاحبة الحرة؛ لأنه ليس فيهما ألفاظ المصاحبة المقيدة أو المجازية، فكل الكلمات في حالة مصاحبة حرة.

[١] عبدالنبي، **المصاحبات اللغوية: وأنواعها وأهميتها**، ص١٢.

[٢] انظر: السابق نفسه، ص٢١.

[٣] انظر: السابق نفسه، ص١٦.

التصاحبات المقيدة: Restricted Collocation

وتنقسم إلى قسمين:[١]

١-المصاحبة المقيدة بالاصطلاح. ٢-المصاحبة المقيدة بالتكرار.

أما التصاحبات المقيدة بالاصطلاح أو التصاحبات الاصطلاحية فتتمثل في التصاحبات بين كلمات التعبيرات الاصطلاحية. والتعبير الاصطلاحي: تركيب لغوي تؤدي كلماته مجتمعة معنى لا صلة له بمعنى كل كلمة مفردة، وهو تعبير لا يقبل التغيير بين كلماته استبدالا أو تقديما وتأخيرا أو حذفا أو غير ذلك من الأشكال التغيير.[٢]

ومثاله: "جاءوا على بكرة أبيهم".

وهذا التعبير لا يمكن استبدال كلمة من كلماته بأخرى، ولا يجوز تقديم أو تأخير بعض أجزائه ويحكى كما هو. ومن أمثلتها بين المضاف والمضاف إليه في المعلقة ما يأتي:

وَبَيْضَةُ خِدْرٍ لَايُرَامُ خِبَاؤُهَا * تَمَتَّعْتُ مِنْ لَهْوٍ بِهَا غَيْرُ مُعْجَلِ

وفي المعجم الوسيط: البيضة: ما تضعه إناث الطير ونحوها وتكون منه صغارها.[٣]

والخدر: كل ما واراك من بيت ونحوه. أو ستر يمد للمرأة في ناحية البيت.[٤]

وبيضة خدر: تعبير اصطلاحي، ومصاحبة اصطلاحية، يطلق على المرأة للزومها بيتها، ولانصل إلى هذا المعنى عن طريق المعنى الحرفي لكلمتين، ويجمع بين الكلمتين علاقة اشتمالية.

بين الفعل والفاعل:

وَإِنْ تَكُ قَدْ سَاءَتْكِ مِنّي خَلِيقَةٌ * فَسُلّي ثِيَابِي مِنْ ثِيأَبِكِ تَنْسُلِ

سُلّي ثِيَابِي: سلّ: سل الشيءَ من الشيء- سلا: انتزعه وأخرجه برفق. يقال: سلّ الشعرةَ من العجين، والسيف من غمده.[٥]

ثيابي: الثوب: ما يلبس. ويقال: رجل طاهر الثوب: بريء من العيب.[٦]

---

[١] انظر: نفسه.

[٢]انظر: مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ط٥، (القاهرة: شركة القدس، ٢٠١١م)، ص٨١.

[٣] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٢٨٨.

[٤] انظر: السابق نفسه، ص٤٦٣.

[٥] انظر: السابق نفسه، ص١٠٥.

[٦] عبدالنبي، **المصاحبات اللغوية: وأنواعها وأهميتها**، ص١٩.

سُلِّي ثِيَابِي: تتمثل المصاحبة الاصطلاحية، ولا يعني الشاعر هنا ثوبا معينا؛ بل يقصد قلبه. أي اخرجي قلبي من قلبك.

الصاحبة المقيدة بالتكرار:

وأما التصاحبات المقيدة بالتكرار، أو التصاحبات المتكررة، فتتمثل في استخدام كلمة من الكلمات مصاحبة لكلمة أخرى، دون غيرها مما يرادفها في كثير من السياقات اللغوية، سواء أكان هذا التكرار منتظما تأتي فيه الكلمة (فعلا أو اسما) على صيغة واحدة لا تتغير. أو غير منتظم تتغير فيه صيغ الكلمة مع الكلمة التي تكرر مصاحبتها لها.[١] ومن أمثلتها بين المضاف والمصاف إليه:

فَفَاضَتْ دُمُوع الْعَيْنِ مِنِّي صَبَابَةً * عَلَى النَّحْرِ حَتَّى بلَّ دَمْعِيَ مِحْمَلِ
إِذَا قَامَتَا تَضَوَّعَ الْمِسْكُ مِنْهُمَا * نَسِيمُ الصِّبَا جَاءَتْ بِرَيَّا الْقَرَنْفَلِس

دموع: جمع الدمع وهو ماء العين والقطرة منه دمعة.[٢] والعين: عضو الإبصار للإنسان وغيره من الحيوان.[٣]

دُمُوعِ الْعَيْنِ: مصاحبة مقيدة بالتكرار. ويكثر دوران كلمة الدمع مع العين، بحيث إذا ذكر إحداهما بادر الذهن إلى الأخرى المصاحبة لها.الدموع لاتأتي إلا من العين. ويجمع التضمين بين الكلمتين.

نسيم الصبا:

النسيم: الريح اللينة لاتحرك شجرا ولا تعفى أثرا.

الصباح: أول النهار.[٤]

نسيم الصبا: وكلمة النسيم مع كلمة الصباح، يتكرر مجيئهما في سياقات كثيرة في كلام الأدباء والكتاب للتعبير عن جو لطيف لامثيل له.ولولا المصاحبة هنا بين الكلمتين، لما توصل الأدباء

---

[١] انظر: ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، المجلد الثاني، (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، ج٢، ص١٤٢٢.

[٢] انظر: مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط، ص٩٥٨.**

[٣] انظر: السابق نفسه، ص٥٢٥.

[٤] انظر: السابق نفسه، ص٦٦٤.

إلى تحديد المعنى المقصود بكل دقة. وكان بين هما الاشتمال. وكل الأمثلة السابقة تدل على المصاحبة المقيدة بالتكررة حيث يكثر وقوعهما معا في السياق اللغوي.

المصاحبة بين الفعل والفاعل:

وَيَوْمَ عَقَرْتُ لِلْعَذَارَى مَطِيّتِي * فَيَا عَجَبًا مِنْ كُورِهَا الْمُتَحَمّلِ
تَقُولُ وَقَدْ مَالَ الْغَبِيطُ بِنَا مَعًا * عَقَرْتَ بَعِيرِي يَا امْرَأَ الْقَيْسِ فَانْزِلِ

عَقَرْتُ مَطِيّتِي/بَعِيرِي: ناقة عقير، وجمل عقير: أي المنحور. وقد قال امرؤ القيس: "وَيَوْمَ عَقَرْتُ لِلْعَذَارَى مَطِيّتِي"، معناه: نحرتها،[1] والمطية: الناقة التي يركب مطاها، والمطية: البعير يمتطى ظهره، وجمعه المطايا، يقع على الذكر والأنثى.[2]

البقرة تذبح، والناقة أو البعير يعقر، ويستخدم هذا الفعل مع الناقة أو البعير، ويتكرر وقوعهما

التصاحبات المجازية:

أما التصاحبات المجازية: فهي تجاور كلمات لا يتوقع تجاورهما، لأنه لا يجوز أو لا يمكن عقلا– أن تأتي متجاورة.[3]

والكلمات التي لا يمكن أن تأتي متجاورة في سياق لغوي، هي الكلمات التي تتعارض خصائص بعضها مع بعض، فلا يمكن على سبيل الاستخدام الحقيقي أن يصاحب الفعل تجمّد كلمة النار، ولا يصاحب الفعل حرق كلمة الماء. لأنه ليس من خصائص الماء الإحراق، وليس من خصائص النار التجمد.[4] ومن أمثلة المصحابة المجازية بين المضاف والمضاف إليه في هذه القصيدة :

أَصَاحِ تَرَى بَرْقًا أُرِيكَ وَمِيضَهُ * كَلَمْعِ الْيَدَيْنِ فِي حَبِيٍّ مُكَلْكَلِ

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ج٤، ص١٠٣٤.

[2] انظر: السابق، ص٤٢٢٢.

[3] انظر: عبدالنبي، **المصاحبات اللغوية: وأنواعها وأهميتها**، ص١٦.

[4] انظر: نفسه.

لمع اليدين: لمع: البرق والصبح وغير هما لمعا ولمعانا: برق وأضاء فهو لامع. ويجمع على لوامع.[1] اليدين: مثنى من اليد، واليد: من أعضاء الجسد، وهي من المنكب إلى أطراف الأصابع(مؤنثة)، والجمع: أيدٍ ويديٌّ وأياد.[2]

مصاحبة كلمة اللمع بكلمة اليد مصاحبة مجازية؛ لأن التلمع ليس من خصائص اليد، وإنما هو من خصائص البرق،وهنا استعان الشاعر بالمصاحبة المجازية ليشبه سرعة تحريك اليدين عند العمل بسرعة لمع البرق.

كَأَنَّ ثَبِيرًا فِي عَرَانِينِ وَبْلِه * كَبِيرُ أُنَاسٍ فِي بِجَادٍ مُزَمَّلِ

عرانين: جمع عرنين وعرنين الأنف وهو أول الأنف، والعرنين الأنف كله.[3] بل: الوبل والوابل:المطر الشديد الضخم القطر.[4]

وعرانين الوبل مصاحبة مجازية لاختلاف خصائص الكلمتين، وتدل على أول وقت بداية نزول المطر.

بين الفعل والفاعل:

فَقُلْتُ لَهُ لَمَّا تَمَطَّى بِصُلْبِه * وَأَرْدَفَ أَعْجَازًا وَنَاءَ بِكَلْكَلِ

أَلاَ الطَوِيلُ أَلاَنْجَلِي * بِصُبْحٍ وَمَا الإِصْبَاحُ مِنْكَ بِأَمْثَلِ

فَقُلْتُ لَهُ /تَمَطَّى بِصُلْبِه، كلها مصاحبة مجازية بين الفعل والفاعل، حيث استعان الشاعر بها في تشخيص الليل لينقل الصورة إلينا بشكل أوضح.

الخاتمة

صحبة كلمة مع كلمة أخرى في الجملة يؤدي دورا فعالا في تحديد دلالة الكلمة، وقد لاحظ القدماء من اللغويين العرب هذه الظاهرة مثل الجرجاني والجاحظ والثعالبي ،حيث أدرجوها في مصنفاتهم، غير أنهم ما خصصوا لها مصطلحا كما خصص لها العالم اللغوي الأمريكي، فيرث، بعد أن طورها.

---

[1] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٨٧١.

[2] انظر: نفسه، ص١١٠٧.

[3] انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، ج٤، ص٢٩١٧.

[4] انظر: نفسه، ج٦، ص٤٧٥٥.

هذه القصيدة مملوءة بالمتصاحبات اللفظية بين المضاف والمضاف إليه، والفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، والصفة والموصوف وغير ذلك. وتتميز القصيدة بصعوبة الألفاظ، ويرى الباحث أنه من المفيد إعادة دراستها على ضوء هذه النظرية للتخفيف من حدة هذه الصعوبة.

المصاحبة المقيدة بالتكرار أكثر من كل المتصاحبات، وتليها المصاحبة المجازية ثم الاصطلاحية. ومن الملاحظ، أن المعنى المعجمي للكلمة- في بعض الحالات- يتغير في حالة مصاحبة الكلمة لكلمة أخرى ، وعلى سبيل المثال: بيضة خدر.

ويرى الباحث،إن توظيف هذه النظرية في تعلم اللغات الأجنبية سيذلل كثيرا من الصعوبات، ويقربها إلى الفهم، ويزيل الغموض.وهكذا يساعد المترجم في عمله وغير ذلك.

الإشارات اللغوية في مسرحية (العميد المبَجَّل) لزكريا حسين: نظرة سيميائية اجتماعية

الأستاذ الدكتور أحمد شيخ عبد السلام
قسم اللغويات واللغات النيجيرية، كلية الآداب، جامعة إلورن، إلورن، نيجيريا

ملخص البحث

تتألف الإشارات اللغوية ضمن الظروف الاجتماعية والثقافية للاتصال بعناصرها اللفظية والبصرية والسمعية التي تتفاعل لتكوّن سياقا اجتماعيا يستطيع أن يصنع منها مرسل الإشارات معنى اجتماعيا يستوعب بربطه بالعالم الخارجي. وقد اتجهت اللسانيات لدراسة سلطة الإجراءات البشرية للترميز والتأويل بغية الكشف عن التوجهات الاجتماعية للمعنى، وتوضيح عملية التدليل بوصفها واقعا اجتماعيا، وبرزت من ثَمّ السيميائية الاجتماعية لدى هاليداي وغيره من اللسانيين لتدرس اللغة بوصفها أنظمة للمعنى الاجتماعي المحتمل من صنيع المتكلم. فمعاني الإشارات اللغوية لا تتحدد بالنظر في التراكيب اللغوية الثابتة بل تؤخذ من خلال علائق هذه الإشارات بالظروف المجتمعية التي تفسرها، والتي ترد في النصوص في سياقات ومعتقدات اجتماعية محيطة. ولهذا التوجه السيميائي الاجتماعي تبعات لتحديد معاني الإشارات اللغوية ، كما أن لتنوع مرسلي النص ومتلقيه أثرا في تحديد معاني النصوص، وفي ظهور الدلالات المعجمية وتنوعها. ويبدي تحليل النصوص الأدبية نماذج من الظروف والمعتقدات الثقافية الاجتماعية التي تصنع معاني الإشارات اللغوية ضمن سياقات اجتماعية مناسبة، وللاتصال باللغة العربية خارج الوطن العربي ظروف ثقافية خاصة يحتمل أن يصنع منها مستخدمو العربية معاني خاصة لطيفة أو غريبة تتلون بالسياق الاجتماعي الأجنبي المحيط بالتعامل بالعربية، ولذا اختار هذا الكاتب إجراء تحليل سيميائي اجتماعي في نموذج من النصوص الأدبية المؤلفة في نيجيريا، وذلك في مسرحية (العميد المبجل) من صنع زكريا إدريس حسين لاختبار فرضيات السيميائية الاجتماعية عن معاني الإشارات اللغوية، وهي مسرحية ناقدة للممارسات السلبية في الظروف الاجتماعية العامة والجامعية. ويتوقع أن ينتهي التحليل إلى إبراز تبعات دلالية اجتماعية لفهم الإشارات اللغوية الواردة في هذه المسرحية مما يصعب فهم معاني هذه الإشارات من دون معرفتها، وهي تبعات يمكن أن يؤدي تضافرها إلى إيجاد نمط لغوي عربي اجتماعي إقليمي يباين عناصره النمط اللغوي العربي الفصيح المثالي، كما يبدي نوعا من التداخل الثقافي اللغوي في التعامل بالعربية خارج وطنها الأصلي.

المقدمة

تؤثر الظروف الاجتماعية والثقافية للاتصال بعناصرها اللفظية والبصرية والسمعية في تأليف الإشارات اللغوية، وتتفاعل هذه الظروف لتكوّن سياقا اجتماعيا للإشارات اللغوية يستطيع أن يصنع منه مرسل الإشارات معنى اجتماعيا يمكن استيعابه بربطه بالعالم الخارجي لهذا المرسل وتحديد سلطة الإجراءات البشرية للترميز والتأويل. وقد عنيت الدراسات اللسانية بالكشف عن التوجهات الاجتماعية للمعنى، وبتوضيح عملية التدليل بوصفها واقعا اجتماعيا، وبرزت تبعا لذلك السيميائية الاجتماعية تدراسة اللغة بوصفها أنظمة للمعنى الاجتماعي المحتمل من صنيع المتكلم.

فمعاني الإشارات اللغوية لا تتحدد بالنظر في التراكيب اللغوية الثابتة بل تؤخذ من خلال علائق هذه الإشارات بالظروف المجتمعية التي تفسرها، والتي ترد في النصوص في سياقات ومعتقدات اجتماعية محيطة. ولهذا التوجه السيميائي الاجتماعي تبعات لتحديد معاني الإشارات اللغوية، كما أن لتنوع مرسلي النص ومتلقيه أثرا في تحديد معاني النصوص، وفي ظهور الدلالات المعجمية وتنوعها. وإذا صدق الأمر في التعبيرات اللغوية بشكل عام، فإن تحليل النصوص الأدبية يبرز نماذج من الظروف والمعتقدات الثقافية الاجتماعية التي تصنع معاني الإشارات اللغوية ضمن سياقات اجتماعية مناسبة. ولا يقتصر الأمر على استخدام الناطقين الأصليين للغتهم بل نجد - على سبيل المثال - أن للاتصال باللغة العربية خارج الوطن العربي ظروفا ثقافية خاصة يحتمل أن يصنع منها مستخدمو العربية معاني لطيفة أو غريبة تتلون بالسياق الاجتماعي والثقافي الأجنبي المحيط بالتعامل بالعربية.

وبما أن مسرحية "العميد المبجَّل" من صنع زكريا إدريس حسين تنتقد الممارسات السلبية في محيط جامعي وعام خارج البلاد العربية، فإن هذه الدراسة تفترض أن الإشارات اللغوية المستخدمة فيها توحي بدلالات اجتماعية ثقافية تتضافر لتحمل الرسالة المقصودة من هذه المسرحية المؤلفة بالعربية في نيجيريا. ويحلل الكاتب تحليلا سيميائيا اجتماعيا نماذج من نصوص المسرحية ببيان معاني الإشارات اللغوية فيها ووظائفها وسياقاتها للإجابة عن تساؤل في مدى تمثّل الدلالات السياقية الاجتماعية والثقافية في نصوص هذه المسرحية. وتهدف الدراسة من ذلك إلى إبراز أهمية تبني الاتجاه السيميائي الاجتماعي في تحليل النصوص من أجل تحقيق ربط اللغة بالمحيط الاجتماعي والثقافي لاستخدامها.

السيميائية الاجتماعية في دراسة النصوص

تعني الإشارات أي الرموزُ العلاماتِ التي تستخدم في نقل المعاني والمشاعر، سمعية كانت أو بصرية أو شفهية، ومنها الإشارات اللغوية التي تستغل في الاتصال اللغوي لنقل رسالة النص. والسيميائية علم لدراسة الإشارات وفرع لساني معرفي يدرس حياة الإشارات في المجتمع، ولا يركز فيها المحلل على تفسير النص بلغته الظاهرة، بل يركن إلى التحليل العميق للنص. ويتضمن المنهج السيميائي عناصر ثلاثة: العنصر البنيوي اللغوي المرتبط ببنية النص ولغته، والعنصر الفني الجمالي الذي يرتبط بالخصائص الإبداعية في تكوين الشكل، والعنصر النفعي الدلالي الذي يرتبط بالمؤلف وبيئته والتناصّ مع نصوص أخرى.[١]

وقد عُني دي سوسير بدراسة الإشارات اللغوية وغير اللغوية وبتقديم أبعاد ما عرف لاحقا بالسيميائية في الدراسات اللغوية. وللسيميائية جذور في التراث العربي الأدبي واللغوي. وتمثل السيميائية ملتقى للدراسات اللغوية والأدبية، ولها صلة وثيقة بالتحليل النقدي للخطاب (CDA) حيث يلتقيان في الغوص في أعماق الدلالات الاجتماعية السياقية للنص، ويربطان الرموز (الإشارات) اللغوية وتشكيلاتها بالسياق الموقفي والثقافي.

ويبرز من بين فروع السيميائية فرع السيميائية الاجتماعية التي اعتنى به مالينوسكي، وروّج له هاليداي. وتبحث السيميائية الاجتماعية في تطبيقات التأشير (الترميز) الإنساني (البصري أو الشفهي أو السمعي) في الظروف الاجتماعية والثقافية الخاصة، وتبيّن كيفية صناعة الدلالات بوصفها تطبيقات اجتماعية، وكيفية تكوّن الإشارات اللغوية والاتصالية في إجراءات اجتماعية، وكيفية تأويلها.[٢]

وللسيميائية الاجتماعية تأثير في ظهور الاتجاه السيميائي الاجتماعي لدراسة الأدب والثقافة في اللغات الأجنبية من التسعينيات منذ القرن العشرين، ويدرس هذا الاتجاه اللغة كما تتمثل في السياق الاجتماعي ويدرس مظاهر التداخل اللغوي الناقلة للخصائص الاجتماعية الثقافية للغتين الأصلية والمتعلمة.[٣] وتنبني السيميائية الاجتماعية لدى هاليداي على مبادئ خمسة:[١] هي ١) أن

---

[١] ويكيبيديا، **سيميائية تداولية**، /https:ar.wikipedia.org/wikiسيميائية_تداولية . أكتوبر ٢٠١٥

[٢] ويكيبيديا، **سيميائية تداولية**.

[3] Kramsch, C., **Language and Culture: A Social Semiotic Perspective**. (Oxford: Oxford Universty Press, 1998)

السيميائية أدني إطار عملي لدراسة الدلالات الاجتماعية. ٢) وأن الوحدة المركزية للسيميائية مؤلفة من سلسلة من الرموز المتفاعلة. ٣) وأن السلطة والتضامن يكوّنان اتجاها أساسيا للمباني الاجتماعية والمعاني المتعلقة بها التي لا يمكن فصلها عن التطبيقات السيميائية. ٤) وأن المعتقد وحدة أساسية ومركزية في السيميائية الاجتماعية. ٥) وأن للغة علاقة وثيقة مع الواقع، رغم وجود التحوّلات في كل الجوانب السيميائية.

هذا، وتوجد اتجاهات عديدة لدراسة الإشارات اللغوية في السيميائية الاجتماعية، ففي الاتجاه العام في التحليل السيميائي للنصوص يعتنى بجوانب سبعة هي: العنوان والغلاف والإهداء، والأسماء، والصور، والزمان والمكان والعلاقة بينهما، والوظائف السردية، والملامح الداخلية، الخارجية للشخصيات. وثمة اتجاه لدى هاليداي يعتني بأداء اللغة لوظائف (metafunctions) ثلاث هي التداولية (interpersonal)، والفكرية (ideational)، والنصية (textual). ويتصل طرح هاليداي بالطرح الذي سبق أن قدّمه مالينوسكي في تحليل النص وفقا للسياق الموقفي بمكوناته الثلاثة هي المجال (field)، والطريقة (tenor)، والشكل (mode).[٢] وعلى الرغم من الترابط الوثيق بين الاتجاهات الثلاثة، فإنها تتمايز في بعض نواحي التركيز، ولذا تحاول هذه الدراسة تطبيق إطار منهجي ثلاثي (سياقي موقفي ثقافي، وظيفي، سيميائي عام) في تحليل مسرحية "العميد المبجّل" بغية التعمّق في دراسة الجوانب السيميائية الاجتماعية فيها.

مؤلف مسرحية " العميد المبجل "

مؤلّف هذه المسرحية هو الأستاذ الدكتور زكريا إدريس حسين من مواليد ١٩٥٠م بمدينة أوتشي بولاية أيدو بالغرب الأوسط النيجيري سابقا، الجنوب الجنوبي في التقسيم الجغرافي السياسي حاليا، وقد تلقى دراسته الأولية والإعدادية بمسقط رأسه، ثم انتظم بمعهد التعليم العربي الإسلامي بأووو بولاية أوندو بالغرب النيجيري، وحصل بعد ذلك على الشهادة الثانوية الحكومية العادية ثم العالية عام ١٩٧٣م، والتحق بعدها بقسم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة إبادن ليتخرج فيها بشهادة البكالوريوس عام ١٩٧٧م، والماجستير عام ١٩٨٠م، والدكتوراه

[1] Halliday, M. A. K., **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Meaning**. (London: Edward Arnold, 1978), pp. 1-4

[2] Adeosun, H. O., "Towards a Socio-Semiotic Approach to Yoruba Written Poetry". **Journal of the Linguistic Association of Nigeria (JOLAN),** Vol. 14, No. 1, 2011, pp. 217-234

عام ١٩٨٤م.[١] وانضم البروفيسور حسين للعمل بجامعة إلورن بقسم الأديان (القسم العربي لاحقا) وترقى لدرجة الأستاذية بهذا القسم عام ١٩٩٥م. وقد تولى خلال عمله مناصب إدارية أكاديمية متنوعة، منها عمادة كلية الآداب، وهو حاليا مدير مركز الدراسات الإلورية بجامعة إلورن، وتحمّل مهامّ إدارية أكاديمية مثل تحرير بعض المجلات الجامعية وتمثيل الأقسام في اللجان، وتقلّد مناصب اجتماعية أعلاها أنه الوزير لمدينة أوتشي والأمام الأكبر والخطيب بالمسجد الجامع للمدينة المسمى بمسجد عرفة.[٢]

والبروفيسور حسين ذو شخصية قوية مؤثرة، وصاحب نظرة ناقدة، وهو مقدام صدوق حريص على الحق مصرّح معترف به وإن لم يكن في صالحه، وهو مخلص في أعماله، وشخصية مرحة. وعلى الرغم من أن له مواقف صلبة وتصريحات مرّة في بعض القضايا فإن المتعاملين معه يعترفون أنه يقوم مع الحقّ وصاحبه، ويعلن مواقفه في الأمور، ويقبل الانتقاد الموجّهة إليه، مما يدفع للثقة فيه ويجعل من السهل التفاعل معه على العمل والإنجاز. ويظهر في المسرحية تأثرها بحياة مؤلفها وبيئته الاجتماعية والثقافية والعملية، وبشكل خاص في عرضه للمظاهر السلبية في المحيط الجامعي والقروي العام وانتقاده لها. وقد ذكر في مقابلة الكاتب لها بأنه مال إلى فضح ممارسي التصرفات المشينة من أجل إعلام الناس بشرورهم وتحذيرهم منها، والدعوة بشكل غير مباشر إلى نبذ الرذائل نظرا لعواقبها الوخيمة لممارسيها وللمجتمع الجامعي والعام.

مسرحية " العميد المبجل "

تحتوي المسرحية على ثلاثة فصول بخمسة مناظر، منظر بالفصل الأول، ومنظران بكل من الفصلين الثاني والثالث. ويرد في الفصل الأول معاملة الأستاذ آخُلِي عميد كلية العلوم الإنسانية، وهو المكنّى بـ "العميد المبجّل" لطلبته داخل قاعة الدراسة، واعتنائه بانتقاد السياسيين وردود أفعال الطلبية اللفظية والحركية المتباينة لتصرفات أستاذهم. ويعرض الفصل الثاني تعامل العميد مع أهل قرية أبالولو وارتزاقه من خدمته لهم على القبول بالجامعة بالارتشاء منهم وخداعه

---

[١] عبد السلام، عبد الغني أبمبولا، "المقارنة بين المسرحيتين "العميد المبجل" و"أستاذ رغم أنفه""، مجلة **الفكر**، قسم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة إبادن، المجلد ١٩، ٢٠٠٦م، ص١٧-٣١

[٢] حسين، زكريا إدريس، العميد المبجّل: مسرحية عربية نيجيرية، (أوتشي، نيجيريا: ١٩٩٤م)، ص٣٤

الكنكاوي، عثمان إدريس، و أبوبكر-حامد، حسنة، "من ملامح التسامح الديني لدى زكريا إدريس-أوبو حسين"، مجلة **النور**، جامعة ولاية يوبي، دماتورو، المجلد ٢، العدد ٢، ٢٠١٤م، ص٢٠٢- ٢١٢

لهم، وكذلك أنماط تصرفات أهل القرية من لعب وزيارات، والقيمة الاجتماعية للتثقف حتى المستوى الجامعي. أما الفصل الثالث فيعرض التفاعل بين العميد الأستاذ آخلي وكبار أساتذة الكلية وصغارهم، وأنماط مواقفهم من العميد في ضوء تصرفاته المشينة، ويحتوي كذلك تفاعله مع الطلبة عندما تيقنوا ، بناء على معلومات جمعوها عن العميد، من أنه سيعزل من منصبه وقد يعتقل، فلاقوه بألفاظ وقحة، كما عنّف له بعض الأساتذة القول. وقد لاقى الأستاذ العميد بعد ذلك عاقبة وخيمة مخزية.

لقد عكست مسرحية " العميد المبجّل " جوانب سلبية من التفاعلات بالمحيط الجامعي الذي يعمل فيه المؤلف بما تكوّنها من مؤثرات مادية اجتماعية، ويبدو أن الموقف الناقد للأوضاع من طرف مؤلف المسرحية هو الذي دفعه إلى تأليفها. ولغة المسرحية سلمية وعالية، وقد وفّق المؤلف في ربط الإشارات اللغوية فيها بالسياقات الاجتماعية والثقافية في المحيطين الجامعي والعام.

السياق الموقفي والثقافي للمسرحية

طرح مالينوسكي تصورا للسياق الاجتماعي للنص أو الخطاب يتألف من ثلاثة مكونات تتضافر في تشكيل البيئة المباشرة التي توظف فيها النصوص، وتلك هي: المجال (field)، والطريقة (tenor)، والشكل (mode).[١]

ومجال الخطاب هو مجموع الأحداث التي يتوظف فيها النص ويشير إلى ملامح الموقف والأحداث التي تقع مع التركيز على الأنشطة والوظائف، ومن ضمن المجالِ النسقُ العضوي للأنشطة وملامح المشاركين والمعرفة الكونية والمجال الدلالي والعلاقة بين الموضوع والملامح اللغوية. وطريقة الخطاب تشير إلى المشاركين في الحدث الاجتماعي وتخلقاتهم ومستواهم الاجتماعي وأدوارهم الاجتماعية المتمثلة في أنواع الأدوار التفاعلية ونسق العلاقات الاجتماعية المناسبة الثابتة أو الطارئة بين المشاركين. ويشير شكل الخطاب إلى الدور الذي تؤديه اللغة وماذا يتوقع المشاركون أن تفعله اللغة لهم في الموقف، مثل التنسيق الرمزي للنص ومستوى عناصر النص ووظيفتها، وطريقة نقل النص (كتابي أو شفهي أو النوعان معا)، والشكل البلاغي للنص من إقناع أو تعليم أو تفسير أو

[1] Halliday, M. A. K. & Hasan, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective**. (Oxford: Oxford University Press, 1989), p. 5

سواها. (هاليداي ٢٢). ووفّق ليكي-تاري[١] بين الوظائف الثلاث لدى هاليداي وبين المكونات الثلاثة لدى مالينوسكي فربط المجال بالوظيفة الفكرية، والطريقة بالوظيفة التبادلية، والشكل بالوظيفة النصية، وأضاف إليها نمط الحديث (الشفهي أو الكتابي).[٢]

وهنالك السياق الثقافي الذي هو النظام المعرفي المعقد الواسع بين مختلف أعضاء مجتمع ثقافي معيّن، ويحتوي هذا السياق على أنواع من المعرفة منها المعرفة المؤسسية والعقدية، ويعرف من خلال الأنظمة المعرفية التي يسهم المشاركون في الموقف في إثارتها من خلال خصائص السياق الموقفي. ويبدو أنه يصعب الفصل بين السياق الموقفي والسياق الثقافي الذي له تأثير مباشر في مكونات الموقف الاجتماعي لدى مالينوسكي، كما أن له تأثيرا في وظائف النظام النحوي للغة لدى هاليداي. وينتج من تلاقي السياقين المعنى المقصود أو المحتمل من النص. وفيما يلي تطبيق لهذا التلاقي في مسرحية " العميد المبجّل ":

أ) السياق الموقفي:

١- مجال المسرحية

يتمثل مجال هذه المسرحية في المشاركين وأنشطتهم والمجال الدلالي لها (أي الموضوع). فالمشاركون في المسرحية هم الطلبة والعميد الأستاذ آخُلِي، ويبرز من بين الطلبة حسن وشاكر وشاكرة وحفصة، ومعهم الأساتذة ويبرز منهم الدكاترة بوبا وكالو وباكو ودودو ونانا فاطمة، ويشارك فيها أهل القرية ومنهم مُندِي أخو العميد، ودادا وموم‌ودو. وتدور أنشطتهم حول التدريس والاحتكاك بالطلبة من قبل العميد، وتلقي الدروس والتضامن في ذلك من قبل الطلبة، ويتآلف أهل القرية على الأنس وعلى إيجاد الحلول للمشاكل الاجتماعية المشتركة، ويتداول أساتذة الكلية للشؤون الدراسية والعلاقات الاجتماعية في المجتمع الجامعي، كما أن لهم احتكاكا بالعميد الذي هو أيضا فرد من أهالي القرية. وتتضمن موضوعات المسرحية أشكالَ معاملةِ أساتذة الجامعة للطلبة، وبشكل خاص الجانب السلبي منها، مثل استغلال الطلبة ماديا واجتماعيا، والفساد الاجتماعي المتثل في قبول الرشوة أو المطالبة بها من أفراد المجتمع العام أو الجامعي.

٢- طريقة الخطاب

[1] Leckie-Tarry, H., **Language and Cotext: A Functional Linguistic Theory of Register**. (London: Printer, 1995)

[2] Adeosun, H. O., "Towards a Socio-Semiotic Approach to Yoruba Written Poetry".

تتمثل في العلاقة الاجتماعية بين المشاركين والأدوار التفاعلية بينهم، فنجد علاقة الأستاذية بين العميد وطلبته، وعلاقة الزمالة بين الطلبة أنفسهم على الرغم من أن مندوبهم الطالب حسن رائدهم وحلقة الوصل بينهم وبين الأستاذ آخلي وغيره من الأساتذة، ونجد الزمالة أيضا بين العميد وكبار الأساتذة في الكلية، أما في القرية فهناك علاقة الأخوة بين مندي والعميد من طرف، وعلاقة الجوار بين العميد والرجال من أهالي قرية أبالولو. وقد أثرت هذه العلاقات في تحاورهم وفي تخيّرهم للألفاظ والعبارات وما يقتضيه الخطاب من التواضع والاحترام المتبادل دون أن تمنع هذه العلاقات من الاحتجاج والاستنكار لما لا يليق من التصرفات. ويبدو أن هناك حدودا لاستفزاز أفراد مجتمع المسرحية، سواء داخل الجامعة أو في القرية.

٣- شكل الخطاب

وردت هذه المسرحية في شكل كتابي، وتضمنت نصوصها ثلاثة أناشيد وبيتين شعريين وحكما وأمثالا ومقتبسات ومقولات ثقافية ومجازات وأساليب إنشائية متنوعة تآلفت لتكوّن شكل المسرحية. ووردت نصوص المسرحية في شكل حوارات، ولغتها جيدة وسليمة، وعلى الرغم من المستوى العالي للغة المسرحية فإنها تضمنت عددا كثيرا من المقولات الثقافية في لغات غير عربية في محيط الأحداث تنم عن التداخل اللغوي السلبي حيث تعبر عن بعض المفاهيم بعبارات سليمة من الناحية اللغوية الشكلية ولكنها غير عربية نتجت من ترجمة المقولات الثقافية المحلية والأمثال والحكم ترجمة معنوية أو حرفية، مع أن المسرحية ليست مترجمة، ويمكن إيجاد مقابلات لهذه التعبيرا في اللغة والثقافة العربية.

ب) السياق الثقافي:

تعكس مسرحية "العميد المبجّل" جانبا سلبيا من السلوك الاجتماعي بين المثقفين في مجتمع المسرحية، كما تنقل معاناة الدارسين في المحيط الجامعي على أيدي بعض الأساتذة المفسدين، وتعرض أيضا تفشي الفساد المالي والاجتماعي في المجتمع العام والجامعي، مع تحمّل المواطنين البسطاء لقدر كبير من الابتزاز والاستغلال قبل أن ينقلبوا على الذين يعثون في الأرض فسادا. وتختتم المسرحية بعرض منظر يبشر بالخير ويبعث الأمل في الإصلاح لمحيط المسرحية حيث انتهى أمر الأستاذ آخلي عميد كلية العلوم الإنسانية باستضافة رجال الاستخبارات له بقصد محاسبته على أفعالة المشينة.

وتتجلى الأنظمة المعرفية لدى أشخاص المسرحية في اقتباساتهم من النصوص القرآنية والحكم والمقولات الثقافية المحلية، فللطلبة إلمام بالثقافة الإسلامية واطلاع واسع على مجريات الأمور في

الحرم الجامعي وخارجه، وتعكس تصرفات أهل القرية وتحاورهم مع العميد النظامَ المعرفي لديهم. وتتضح معتقدات أشخاص المسرحية من خلال الإشارات اللغوية المرتبطة بالعقيدة والثقافة الإسلاميتين. وإذا كان الأساتذة على مستوى عالٍ في اللغة فإن أحدهم يتعمّد إساءة تفسير قول العميد لدى عرضه نفسَه عليهم للتصويت له من أجل تجديد مدة العمادة حيث قال: " .. على كل حال، أنا مستعدّ كل استعداد لخدمتكم"، فردّ عليه الدكتور كاكو مستغمضا لحديثه: " أنا لم أفهم جيدا الجملة الأخيرة التي نطقها العميدُ. هل تعني أنك مستعدّ لقبول خدمتنا، أم أنت مستعدّ لتخدمنا؟ "، فاضطر العميد ليأتي بتوضيح غير ضروري قائلا: " أريد أن أخدمكم".

وظائف ثلاثية في المسرحية

أسهم هاليداي في انتشار السيميائية الاجتماعية حديثا من منطلق ضرورة عدم الفصل بين اللغة والمجتمع، وأن نحو اللغة نظام مهيؤ لوظائف اجتماعية ثلاثية[1] (تبادلية (interpersonal) ، وفكرية (ideational)، ونصية (textual)) تتضمن العلاقة بين الإشارات (الرموز) والدلالات، وتربط النص بواقع استخدامه.

تصادفنا أمثلة للوظيفة التبادلية في التفاعل بين أشخاص المسرحية وإعطائهم للمعلومات وإصدارهم للأدوار وإلقائهم للأسئلة وتعبيرهم عن مواقفهم. ففي التسليم على العميد يصدر الطلبة عبارة (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته)، وقد يرد الأستاذ قائلا: (وعليكم السلام) وقد لا يرد فيؤشر بالجلوس، ويتبع ذلك تبادل التحية العامة: (صباح الخير). ويتضح المستوى الاجتماعي من عبارات الطلبة وأهل القرية بل والأساتذة، فنجد الطلبة يفتتحون أحاديثهم بعبارات مثل: صباح الخير، من فضلك، يا شيخ، فضيلة العميد، ويقولون: إلى اللقاء يا عميدنا المبجل. ولكن العميد يترفع عليهم من وقت لآخر بالتوبيخ والاستخفاف بأقوالهم واستنكار أقوالهم غير المهذبة، بيد أن الطلبة قد يخرجون عن تقليد احترام الأستاذ إذا تأكدوا أن الأستاذ غير قادر على معاقبتهم، وبشكل خاص في ردودهم على أقواله.

وعلى الرغم من استياء أهالي القرية من الأستاذ آخلي فإنهم مهذبون في الحديث لدى زيارتهم له على الرغم من أنه من أترابهم في العمر، فيقول دادا عند دخولهم منزل الأستاذ وبعد السلام عليه مجاملة له: " آه، أيها الأستاذ الكبير وفريد زمانه، مرحبا بك." ويقول الآخرون: " مرحبا، السلام

[1] Halliday, M. A. K., **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Meaning**. p. 112

عليكم." ثم إنهم يستحسنون ممتلكاته، ويقرون بأنهم علموا بقدومه إلى القرية برؤية سيارته البيضاء اللماعة التي يعرفها كل إنسان. ونلاحظ أن الأستاذ آخلي متواضع في تجاوب القول مع الزائرين له من أهالي القرية فيستحسن وضعهم أمامهم ويرد عليهم بالشكر عندما يشكرونه، وحتى عندما يخيّب العميد أمل الرجال الزائرين له بعدم إيجاد القبول لأبنائهم فإن أحدهم وهو دادا يشيد به قائلا: "نشكر العميد شكرا جزيلا. نعرف أنك أنت العين التي نرى بها ما يحدث في تلك الجامعة ونعرف مجهوداتك في الجامعة في سبيل تقدم بلدنا." فيكثر من الإشادة به. ولكن الأستاذ آخلي يشمئز منهم بعد انصرافهم ويقول لأخيه: :ألا ترى ما رأيتُ؟ هؤلاء الرجال لا يعرفون قدري." ولكن مُندي أخاه يهدئه فيقول: " مهلا ، يا أخي. لا تعبأ بهم، فإنهم قرويّون لا يعرفون الفرق بين شمالهم ويمينهم."

وظل كبار الأساتذة على تبادل الاحترام مع العميد حتى عندما جاوز حدّه وخرق السلوك الاجتماعي المقبول، فيخاطبونه ويحيلون إليه بعبارات مثل: يا فضيلة العميد، يا عميدنا المبجل، يا عميدي، عميدنا، هو العميد. وبقي العميد هو نفسه على احترامه للأساتذه فيخاطبهم بنحو: يا دكتور بوبا، يا دكتور كاكو، يا دكتور باكو، شكرا لك، شكرا لكم، أشكر لكم جميعا. بيد أن العميد قد يصير إلى حقيقته لدى زملائه عند المواجهة العنيفة، كما خاطبه الأستاذ كاكو: " آخُلي ، أنا أشير إليك وإلى رذائلك المنتنة، ألا تستحي؟!

ونجد الوظيفة الفكرية في تمثيل الخبرات والظروف وأخلاقيات الأشخاص، وترد هذه الوظيفة في التناصّ والاقتباس من الآيات والعبارات الإسلامية في محاولة الطلبة لإقناع الأستاذ، وإقناع الأساتذة لزملائهم، وفي مساندة الأقوال بالأمثال والحكم الشائعة في لغتهم ومحيطهم الثقافي. ومن ذلك تعبير الطالب حسن وهو مندوب الطلبة عندما يجلس بعد محاكاة تصرفات الأستاذ: " إن الله معنا، ويعرف رقم بيت كل واحد منا ومنكم." وهو تعبير مزيج بين التناص مع الآية القرآنية والمقولة الثقافية المجازية اليورباوية المفيدة لعلم الله بأحوال الناس الظاهرة والباطنة. ومنها أيضا قول زبير ردّا على انتقاد الأستاذ للمسئولين الرسميين: "والله يعلم المفسد من المصلح والطالح من الصالح." ويستعمل الأستاذ التعبيرة الثقافية في تهديده لشاكر وشاكرة: " .. فستسمعان مني ما سمعته الدجاجة من ثعالة." ليعني معاقبتهما وتأديبهما برسوبهما أو غير ذلك. وتصادفنا العبارة المقتبسة من حسن: "ظهر الفساد في البر والبحر." تعقيبا على إلحاح الأستاذ بشراء مذكراته، ويورد مقولات ثقافية يورباوية: " والله خير معين للحطاب الذي لا يملك فأسا، والصياد الذي لا يملك نبدقية.

والله هو الذي يعين البقرة التي لا ذيل لها في ذبّ الذبّان." وقد حوّل الطلبة العبارتين (ظهر الفساد) و (في بلدنا المفدّى) إلى نشيد داخل قاعة الدراسة.

ويستخدم مومودو عبارة حكيمة: (لن أقذف خمسمائة نيرة في المحيط الأطلسي كالمجنون) لاستبعاد أن يكفّ عن ملاحقة العميد حتى يتحقق قبول ابنه للدراسة في الجامعة. ونجد مقولة أخرى عن قيمة الحالة الصحية السليمة في ظروف الفقر من مندي: (إن من له عافية هو الذي يشتكي من الجوع.) ولكن الأستاذ آخلي يدافع عن فساده وارتشائه من الناس الذين يظنون أنه يمثلهم خير تمثيل بالمقولة المحلية: (إن الضبّ الذي يدافع عن النمل فلا بدّ له أن يأكل من النمل، وإلا يكون كمن يعمل ولا يأخذ أجرا.) ويهدّئ الأستاذ دودو العميدَ ويستنكر اعتراضات الأستاذ كاكو على العميد، وذلك لأنه كالرأس للأساتذة (وإن العضو المسمّى رأسا لا يوطأ عليه.) ولدى التصبّر يقتبس الأستاذ باكو قوله تعالى: ((يا أيها الذين آمنوا اصبروا وصابروا ورابطوا واتقوا الله لعلكم تفلحون.)) (آل عمران: ٢٠٠) وتوجد مقتبسات أخرى.

ولأنشودتي الطلبة دلالات بليغة، فإحداهما تعبّر عن الوجه النيّر الذي يليق بالأستاذ العميد، ولكن الثانية تعبّر عن الجانب السيئ الناتج من التناقض الداخلي في شخصيته بجانبيها الصالح والطالح، فالأولى تنبئ بالاحتفاء به وبالصفات الملائمة لمنصب العمادة:

فضيلة العميد # عميدنا لطيف
سعادة العميد # عميدنا ظريف
نضارة العميد # عميدنا طريف
كرامة العميد # عميدنا نظيف
مكانة العميد # عميدنا شريف
أيا عميد أهلا # أيا عيمد سهلا
عميدنا ودودٌ # عميدنا مجيد

أما الثانية فتنبئ بالتناقضات، فهو غني ولكنه شقي بالغ، وغبي زائد، وبغيض قاسٍ: (ص٧)

عميدنا غني # محبّ للشقاوة
عميدنا ثريّ # ثري بالغباوة
عميدنا جدير # جدير بالعداوة
عميدنا مجيد # مجيد في القساوة
عميدنا جليل # جليل في الشقاوة

عميدنا سعيد # محبّ للعداوة

ولألفاظ ومصطلحات معيّنة دلالات فكرية، فلفظة (سياسي) في قول العميد في الرد على أحد طلبته: (تتكلم كأنك سياسي) تدل على الانطباع الشائع لدى المواطنين عن السياسيين في استعمال عبارات تخدع المواطنين وتدفعهم للتصويت لهم في الانتخابات، وهذا مفهوم شائع لدى أفراد المجتمع، و(العلاقات الشيطانية بين بعض الأساتذة وبعض الطالبات في الجامعة لها مفهوم شائع يتعلق بالمصاحبة غير الشرعية، ومثلها عبارة (يشينهم) في حديث الدكتور بوبا (وألا يفعلوا ما يشينهم) في الترميز للفساد الخلقي من علاقات فاسدة، وأخذ للرشوة، وغشّ، واتجار بفرص القبول، وما سواها. وعلى الرغم من أن المسرحية تناقش الأحداث والوقائع في محيط جامعي فإن عناصر من التفاعل بين الطلبة والأستاذ آخلي تشبه ما يحدث في محيط المدارس الثانوية، مثل كتابة الإنشاء، والقيام للأستاذ، والاستقبال والتوديع له.

وتتجلى الوظيفة النصية في توافق النصوص مع السياق الموقفي والموضوعي للمتخاطبين ولكيفية استعمال اللغة. فالمقتبسات المستخدمة مناسبة للسياقات التي وردت فيها، وهي تحمل معاني متفقة مع أفعال الأشخاص في مواقف محددة من المسرحية. وترد الأمثال والحكم في مواقف مناسبة، وتعبر الألفاظ (من أفعال وصفات وأسماء) عن الملامح الداخلية والخارجية للأشخاص بشكل واضح متفق مع الدلالات المقصودة. وتعبر العبارات الناقلة للمعاني والتقاليد الثقافية المحلية عن المواقف والعلاقات والمفاهيم بشكل صادق.

ومن التناص واستخدام المقولات الثقافية في التعبير عن وصول الأستاذ آخلي إلى المصير المحتوم وهاوية الهوان قول أحد الطلبة، وهو حسن، عن وضع هذا الأستاذ قرب ملاقاته للعاقبة الوخيمة: " إنه قد تسلّق الشجرة حتى وصل إلى أطراف الأوراق، وقد غرس شجرة الزقوم ونبت نباتا حسنًا وسيملأ بطنه بثمرها حتى ينفجر بطنه."

ويلجأ الأستاذ آخلي إلى الحكم المحلية المجازية التصويرية في استنكاره لتهجّم الطلبة عليه " أه، قد صرت مزبلة لجميع النفايات والأوساخ! وأمري كمثل الغنم الميّت الملقى في مفرق الطرق ويثب عليه النسور من كل مكان وتأكله بشرهٍ وطمعٍ." وكون الأستاذ آخلي (ضيفا مكرَّما) في مكتب الأمن يحمل تهكّما به ويفيد بمصير لا يُحسَد عليه. وعبارة (يقولون ما يفعلون) تعبر بصدق عن سلوك السياسيين في البلاد حيث يعدون الشعب ولا يفون بوعودهم. وقد (ظهر الفساد) حقيقة بمجاهرة

الأستاذ آخلي بمخالفة قوانين الجامعة وخرق أخلاق المروءة، و (الله يعلم المفسد من المصلح) في الانفعال السلبي ردًّا على حملات العميد على السياسيين.

ويتحدث العميد عن محاولات إيجاد القبول لأبناء أهالي قرية أبالولو قائلا: " واستعطفتهم بكلّ ما لي من الأقوال والأموال"، لأن الإغراء بالمال والقول من الوسائل المعتادة في التأثير في قرارات الموظفين والمسئولين الكبار، والصغار على الأحرى. فإذا كان العميد ينقل التهم إلى الأساتذة في علاقاتهم بالطالبات، وهو ضالع في الفساد، فإنه يصدق عليه المقولة المحلية: " إن القِدر .. يتّهم الغلاية بالسواد مع أنهما أسودان". ويبدو أن الدكتوره نانا فاطمة تعرض الحلّ الأنسب للمشكلة السلوكية وذلك في عبارة " افعلوا ما يزين، وأمسكوا عمّا يشين تفلحوا." وهذه عبارة تنقل بصدق المبدأ الذي ينبغي أن يكون عليه التعامل بين الجنسين في الحرم الجامعي، أي فعل الخير الذي يزين، والكفّ عن الشرّ الذي يشين من أجل سلامة الطرفين. وحقًّا إن بعض الأساتذة (إخوان الشياطين) وإن (الأمانة قد ضيّعت) حيث تكون العلاقات الشيطانية. وفي الحلقة الأخيرة يعبر العميد عن نفسية المنكسرة المفجوعة مستشهدا ببيتي بهلول:

أخذت نار بيدي # وضعتها في كبدي
أشكو لمن يا سيدي # أحرقت قلبي بيدي.

سيميائيات اجتماعية في المسرحية

تتألف مسرحية "العميد المبجَّل" من أصناف من الإشارات اللغوية في سياقات اجتماعية ثقافية، ونقدم جوانب منها في الفقرات الآتية:

- العنوان والغلاف والإهداء:

يحمل غلاف المسرحية رسما لـ (قُبَّة)، وهي رمز للتراث الإسلامي، وتنبئ بأن المؤلف ينطلق من منظور إسلامي في نقد الممارسات الاجتماعية الفاسدة، وبصفة خاصة إذا صدرت من أستاذ جامعي وعميد كلية جامعية ينبغي أن يكون سفيرا للخير بين أفراد المجتمع الجامعي، ولكنه بات رمزا للفساد.

والعنوان (العميد المبجّل) ينبئ بالمكانة الأكاديمية الاجتماعية لمن يتولى العمادة بين أفراد المجتمع العام وداخل الحرم الجامعي؛ إذ يتوقع أن يكون له شيء من النفوذ تبعا لمشاركته في اجتماعات يتخذ فيها القرار في إدارة الجامعة، كما أن له نفوذا في مجريات الأمور داخل كليته من حيث إن آراءه ومشوراته أساسية في عدد من مصالح الطلبة والأساتذة. وإقرارا بهذه المكانة

يُخاطَب العميدُ في اللقاءات الرسمية حينما ينادى بـ (Honourable Dean)، أي " العميد المبجَّل". ولكن مؤلف المسرحية يستخدم هذه الصفة (المبجّل) لشخصية بطل المسرحية تهكُّمًا وإدانة له، فهو الرجل المحترم لدى أفراد مجتمعه الأكاديمي والعام ولكنه فشل في صيانة هذا المنصب لتصرفاته المشينة المخيبة لآمال الطلبة والأساتذة، وآمال مجتمعه القروي مما أفضى به إلى عاقبة وخيمة.

ويعكس الإهداء جانبا خيرا يظهر وفاء مؤلف المسرحية لزوجته القريبة من نفسه، فلم يكتف بإهداء العمل لزوجته بل وصفها بالحبيبة وعيّن اسمها ثم دعا لها بالبركة، وأمّن على دعائه. ويُبرز المؤلف أنه شخصية متزنة، فهو على الرغم من نظرته الناقدة للممارسات الاجتماعية، محافظ على التوادّ الأسري، ومتمسك بتقاليده الدينية في الاعتقاد بأثر الدعاء في حياة الأفراد.

- الأسماء:

تخيّر مؤلف المسرحية أسماء متنوعة لأشخاص المسرحية، فمجتمع الأساتذة يعبر عن التنوع القبلي والعقدي، فمنهم من تسمى بأسماء من منطقة أيدو، مثل آخلي اسما للعميد، كاكو، وبوبا، ومنهم من يحمل أسماء من منطقة اليوربا، مثل دودو، وكولا، ومنهم من ينتمي إلى منطقة الهوسا مثل باكو، ونانا فاطمة. ويرى من أسماء الطلبة أن غالبيتهم من المسلمين حيث تسموا بـ (حسنة وحفصة وزبير وأحمد وشاكر وشاكرة. ويتفق أن يتشابه اسم الخطيبين (شاكر وشاكرة)، ولعل تشابه الاسم من أسباب التقارب والتآلف بينهما.

أما أفراد أسرة العميد وأفراد مجتمع قريته، فيتسمون بأسماء متنوعة إسلامية وغير إسلامية، ويوربارية وأوتشية، وهي آخُلي للعميد ومارية لإحدى زوجات العميد، ومندي لأخيه. ودادا اسم يورباوي لأحد أهالي القرية، ومومودو (تحريف لفظة محمد) لرجل من القرية، ونوسا رجل في القرية أيضا. وأبالولو اسما للقرية لفظة يورباوية للأساطير الطويلة ليشير لمسقط رأس العميد، وكاكادو اسم للمدينة التي تقع فيها الجامعة، وهو اسم يقرب أن يكون شماليا أو شرقيا. وتفيد الأسماء بأن مجتمع المسرحية متنوع دينيا وعرقيا، ويتعايش أهله بتآخٍ وتعاون، وتبادل للمصالح دون شعور بالتفرقة في تفاعلهم الاجتماعي، وانتقادهم وتجاوبهم مع الأوضاع، وقد تجلى ذلك في انتقاد العميد لتصرفات السياسيين في البلاد وردّ الطلبة عليه بالتعريض.

- الصور:

لا تتضمن المسرحية صورا للأشخاص والأشياء، غير الرسم المثبت في الغلاف الأيمن كما سبق بيان دلالاته، ولكن مؤلف المسرحية يرسم بالألفاظ والعباراتِ الأحداثَ في قاعة الدراسة، مثل

قيام الطلبة للتسليم على الأستاذ، ومحاكاة الطلبة للأستاذ آخلي، ويرسم كذلك شكل الاستئذان للحديث في اجتماع الأساتذة، ويرسم مثل ذلك نمط اللعبة بين رجال القرية، وزيارة أهل القرية للأستاذ مندي. وتوجد في المسرحية صور جانبية أخرى.

- الزمان والمكان والعلاقة بينهما:

تقع المحاضرات في ساعاتها المحددة في قاعة الدراسة، ويحضرها العميد، وذلك في مبنى الكلية، ومدة العمادة عامان وهي قابلة للتجديد لتكون أربع سنوات للأستاذ المعيّن، هذا ما تمناه الأستاذ آخلي لنفسه، وتعقد اجتماعات الأساتذة في قاعة الاجتماع لكبار الأساتذة بكلية العلوم الإنسانية، وفي المكان نفسه يكون انتخاب العميد كلّ عامين، أما الجامعة فتقع بمدينة كاكادو في حين أن العميد منتسب إلى قرية أبالولو، وقد بلغ خبر التصرفات المشينة من العميد مركز الاستخبارات الأمنية بالعاصمة أبوجا، وعندما تصل دعوة استقدام العميد لهذا المركز صادفته في قاعة الدراسة، ولم يسمح له بالتأخر في الاستجابة للدعوة، بل إن عليه أن يتبع الموظف المندوب الذي يسلم الدعوة له.

أما أهالي قرية أبالولو فإنه قد مضى شهران على انتظارهم لخبر قبول أبنائهم بجامعة كاكادو، وهذه مدة كافية لاتخاذ القرار بشأن قبول الطلبة بالجامعة، وقد اعتاد الأستاذ آخلي زيارات منتظمة لقريته كل أسبوعين، وعندما يتحسس أهل القرية حضوره فإنهم يستعدون لملاقاته من أجل الاستعانة به في أمور تتصل بالجامعة. ويلاحظ أن مدة سنتين كافة لأداء الأستاذ آخلي في إدارة الكلية، ومن ثم تكون إعادة الانتخاب تأكيدا للثقة في إدارته إذا أعيد انتخابه، أما إذا انهزم فيكون ذلك احتجاجا على رفض إدارته السيئة لأمور الكلية.

- وظائف الشخصيات:

ذكر مؤلف مسرحية "العميد المبجل" أنه قصد عرض الجانب السلبي من تصرفات الأساتذة في المجتمع الجامعي النيجيري ممثلة في سلوك الأستاذ آخلي، وهذا متعمد لديه لأنه يرى أن الشرّ إذا فضح أمره اتقاه الناس، ويمكن أن ينقلب الوضع خيّرًا. وقد أكّد هذا لدى مقابلة الكاتب له. بيد أن العرض يتضمن جانبا إيجابيا متمثلا في احتجاجات الطلبة الصريحة والخفية، وفي مواجهة عدد من أساتذة الكلية.

فالعميد هو الأستاذ آخلي المسئول عن إدارة كلية العلوم الإنسانيةن وهو مع ذلك محاضر بالكلية، ولكنه عنيف في التعامل مع الطلبة، ونفعي كذلك يرتزق من بيع المذكرات للطلبة، وهذا أمر لا ينبغي أن يحدث دون إذن من إدارة الجامعة، وآخلي كذلك مثبّط لهمم الطلبة إذ يحدد

أقصى تقديرات الطلبة قبل الامتحان، وهو أيضا مروّج للفساد الإداري حيث يقبل الرشاوى من أجل تمرير طلبات الأساتذة للترقية والحصول على مستحقاتهم. أما في قرية أبالولو فعلى الرغم من أنه محترَم لدى أهالي القرية، فإنه انتحازي يرتشي منهم من أجل خدمتهم في قبول أبنائهم في الجامعة، وهو كذلك رمز للفساد على مستوى البلاد، وقد استطاع أن يبتني بيتين كبيرين في مدة وجيزة يستحيل أن يتم فيها مثل ذلك لدى الأساتذة الجامعيين.

ومن جانب الطلبة فمجموعهم يحافظون على تقاليد احترام الأساتذة على الرغم من أن الأستاذ آخلي العميد يسيئ التعامل معهم، فأصبحوا مستائين من تصرفاته، وقد فرحوا أخيرا بسوء مآله. أما الطالب (حسن) فهو رائد الفصل منظم لشئون قاعة الدراسة مشرف على بيع المذكرات، ورائد لمسرحية الازدراء من الأستاذ، وحفصة طالبة محتجّة على تصرفات الأستاذ في خفاء ، أما شاكر وشاكرة فهما يعلنان الاحتجاج على الأستاذ آخلي داخل قاعة الدراسة وعاصيان له. وفي مجتمع الأساتذة، فإن الدكتور بوبا منتقد للعميد، كما أن الدكتور كاكو يوجّه انتقادا لاذعا إليه، ولكن الدكتور باكو الذي يبدو أنه كبير في السنّ يحاول تهدئة الأمور، وتحاول الدكتورة نانا فاطمة الإصلاح بين الأساتذة وفي الوقت نفسه تبدي خطورة العلاقات الشيطانية مع الطالبات في الجامعة وتنتقد الممارسات الرذيلة.

- الملامح الداخلية لشخصيات المسرحية:

تنبئ المسرحية بالملامح الداخلية لنوعية شخصية الأستاذ آخلي عميد كلية العلوم الإنسانية من خلال محاكاة حسن له، فهو أستاذ متكبر، متعالٍ على الطلبة، معجب بالنفس إعجابا مفرطا، محتقر للطلبة، مرهب مهدد لهم، مستغلّ لاحتياجاتهم، وهو كذلك متعال على الأساتذة. فاستمع لحسن عند محاكاته للعميد أستاذ المادة: " أفلا تسلّمون عليّ؟ هل نسيتم أني بعزة الآباء والأجداد قد صرت عميد الكلية وأني سأبقى كذلك لأربع سنوات؟ حيّوني تحية تليق بي." ويقول العميد متابعا لبيع المذكرات متسائلا عن الأشخاص الذين رفضوا ابتياع المذكرة: " قد قلت لكم مرارا إن من لم يشتر نسخة لن ينجح في امتحان آخر الفصل. اشتريت نسخة فإنك سوف تنجح نجاحا مقبولا." بل إنه يهدد شاكرا وشاكرة بالعقاب إذا لم يشتريا المذكرة قائلا: " إذا لم تشتريا الأوراق قبل يومين فستسمعان مني ما سمعته الدجاجة من ثعالة."

والعميد رجل فاسد مستخِفٌّ لغيره، وهو إذ يرتشي من أهل القرية ينزعج من متابعتهم لمصالحهم لديه ويتضايق منهم، ولكنهم على الرغم من أنهم يكنّون له الاحترام والاعتزاز يجدون أن تصرفاته مشينة، وأنه يخدعهم ويمتص أرزاقهم الشحيحة فيطالبونه بحقوقهم. فانظر إلى تعليقه

على مداولاته مع الزائرين له من أهل القرية موجّها للحديث إلى أخيه مندي بعد انصرافهم: "ألا ترى ما رأيت؟ هؤلاء الرجال لا يعرفون قدري. انظر كيف كانوا يتكلمون كما يتكلم القاضي إلى المتهم في المحكمة. قد نسوا أننا في العصر الحديث، وهم يتناسون ما قاله أجدادنا أن الضبّ الذي يدافع عن النمل لا بدّ أن يأكل من النمل، وإلا ، فإنه يكون كمن يعمل ولا يأخذ أجرا".

وقد فهم بعض الأساتذة نفسيات العميد، وتيقنوا تصرفاته، فعندما استنكر اعتراضاتهم عليه يقول مخاطبا للدكتور كاكو: (هل تحاثني هكذا؟) وردّ عليه الدكتور كاكو مناديا له باسمه (آخلي) مجرّدًا من لقبه، فقال: " آخلي، أنا أشير إليك وإلى رذائلك المنتنة. ألا تستحي؟ فإن الناس يسمّونك "العميد المبجّل" مع أنك تعرف أن لقبك الموافق هو "العميد المخبّل". فالأساتذة معتزون بأنفسهم ويتربصون بالعميد الدوائر وبشكل خاص عندما يعود إليهم لطلب تجديد العمادة، وعلى الرغم من ذلك فإن منهم من لا يستحمله بل تجاهره باستنكار تصرفاته.

أما الطلبة فهم مهذبون محترِمون لأساتذتهم بما فيهم الأستاذ آخلي، حتى حين أصبحوا مستائين من معاملة الأستاذ لهم فإنهم ظلوا يتظاهرون باحترامه ويتربصون به الدوائر، ويمكن أن يواجهوا مثل ذلك الأستاذ بأنفة ووقاحة. فاستمع إلى الطالب حسن يقول للعميد لاحقا: "جئنا للجامعة لنتعلم وكأنك لا تعتني بتدريسنا كما ينبغي. ولا نعرف ماذا نفعل. تضطهدنا وتضيع أوقاتنا، فإن جلّ الأساتذة لا يعاملوننا هكذا." واستمع إلى شاكرة وهي تردّ على العميد: "أنت لا تحسن إلينا وتضطهد الطلاب كمن لا ولد له، فسيجازيك الله غدا على ما فعلته." ويزيد شاكر على ذلك بقوله: " الأمر ليس كذلك، فإن الجزاء سيأتي اليوم لا في الغد."

وفي الأخير تنكسر معنويات الأستاذ آخلي أمام الطلبة قبل أن يحضره موظف مكتب الأمن، فيعبر عن ذلك منفعلا: "هذا سوء الأدب! هل تواجهونني بالكلام هكذا! وكيف يكون ذلك؟ آه ، قد صرت مزبلة لجميع النفايات والأوساخ! وأمري كمثل الغنم الميّت الملقى في مفرق الطرق ويثب عليه النسور من كل مكان وتأكله بشره وطمع! ما سبب هذه المعاداة؟ ماذا فعلت؟ وماذا لم أفعل؟ أي ذنب اقترفته؟ وأي خير تركته؟" وينفعل الطلبة فيضحكون ويصرخون عليه: "فعلت كثيرا من الشرّ، وتركت كثيرا من الخير."

ويعرف من أسماء الطلبة أنهم مسلمون، ويتضح من اقتباسات الطلبة في أحاديثهم أنهم ملمون بالآيات القرآنية ومتأثرون بالعقيدة والثقافة الإسلامية، فهم يستغربون هجوم الأستاذ آخلي على المتدينين بالدين الإسلامي أو المسيحي من السياسيين وغيرهم من المسئولين، بل إن عقيدة الطلبة الإسلامية تؤثر في ردود أفعالهم على تصرفات الأستاذ آخلي. ومن هذه المقتبسات (ظهر

الفساد في البرّ والبحر) و (والله يعلم المفسد من المصلح) و (وأفوّض أمري إلى الله إن الله بصير بالعباد). وهناك تعبيرات عديدة تمثل التناصّ بالآيات والأحاديث، وتعبر عن الثقافة الإسلامية المعيارية.

- الملامح الخارجية للشخصيات:

لم يعتن مؤلف المسرحية بوصف الملامح الخارجية لأشخاص المسرحية، ولكن الأفعال والممارسات الخارجية لهؤلاء الأشخاص تقدّم الملامح الخارجية لهم، فبالنسبة للعميد فيلاحظ أنه حريص على المظهر الخارجي له بحكم وظيفة الأستاذية ومنصب العمادة. وهذا ما يتوقع من عمداء الكليات الجامعية، بل ومن الأساتذة الدكاترة، وذلك كما عبر عن ذلك الطلبة في نشيدهم:

نضارة العميد # عميدنا طريف

كرامة العميد # عميدنا نظيف

والعميد يستعمل سيارة فاخرة بيضاء اللون لمّاعة شهيرة لدى الناس، وقد بنى بيتين ضخمين أحدهما في مدينة كاكادو والثاني في قريته أبالولو خلال ستة أشهر فقط.

وهناك الملامح الخارجية للسياسيين فهم يلبسون ملابس ضخمة فاخرة، وبرانس مزخرفة، وسراويل مزركشة، وهذه عادة شائعة لدى السياسيين إبّان الحكومات المدنية، وينظر إليهم المواطنون بشكل عام بأنهم لصوص غاصبون لثروات البلاد. ومن جانب آخر يتوقع الناس من المتدينين، أو الذين يتظاهرون في ملابسهم بالتدين، أن يتخلقوا بالأخلاق الطيبة ويتصرفوا وفقا للخير الذي يدعو إليه الدين.

ونجد أنه مقبول أن يتجاور الخطيبان من الطلبة في الجلوس داخل قاعدة الدراسة في الجامعة، كما يقبل أن يترافقا داخل الحرم الجامعي، كما حدث لشاكر وشاكرة. ويلاحظ أن الطلبة يقومون للتسليم على الأستاذ احتراما له، وعلى الرغم من أن هذا لا يحدث في الجامعات، فإن مؤلف المسرحية يوازي جوّ التعليم الجامعي بحلقات المتخصصين في الدراسات العربية الإسلامية حيث يقومون احتراما للمشايخ والمعلمين.

ولعبة "لودو" ولُعبٌ أخرى تشيع بين الرجال في القرى والأحياء الشعبية في المناطق النيجيرية على اختلاف أنواعها من أجل تمرير الوقت وخلق المرح وتأكيد الألفة بعد العمل اليومي، وكذلك بين المتقاعدين من العمل الحكومي. ويطالعنا تقليد التضامن لدى أهل القرية حين يتداولون حول المشاكل الاجتماعية العامة ويتساندون في إيجاد الحلول لها، ولذا نجد رجال القرية يناقشون مشكلة إيجاد القبول لأبناء القرية في جامعة كاكادو، ويبذلون في سبيله الغالي والنفيسن ولذا نجد

أحدهم وهو مومودو يستعظم مبلغ خمسمائة نيرة بالنظر إلى دخله في جوّ المعضلة الاقتصادية، ويقول: "في هذه الحالة الشديدة لن أقذف خمسمائة نيرة في المحيط الأطلسي كالمجنون." بل إن نوسا يؤيد موقفه بقوله: "من ترك مثل ذلك فإنه مخبول." وقد اتخذوا القرار جماعيا بزيارة الأستاذ آخلي للاستنباء عن قبول أبنائهم بالجامعة، وتجاذبوا الحديث بشجاعة مع الاحتفاظ باحترامهم للأستاذ آخلي الذي يضمر لهم الاحتقار والاشمئزاز.

ومن ناحية أخرى نصادف أن مندي أخا الأستاذ آخلي يؤدي دور الوساطة بين أهالي قرية أبالولو وبين أخيه العميد، بل إنهم يزورونه ويوكّلونه لإبلاغ العميد بمطالبهم، ويبدو أن مندي ليس بحالة أفضل من بقية أهالي القرية من الناحية الاقتصادية، فنراه يجاذب الشكوى مع أخيه من الحالة الاقتصادية السيئة، فيقول مندي: " نحمد الله على أنعمه ولو كنّا جائعين. إن من له عافية هو الذي يشتكي من الجوع."

ملامح دلالية محلية

تحتوي مسرحية "العميد المبجّل" على ملامح دلالية محلية تربط نصوصها بالسياق الموقفي والثقافي، وسواء أكان الإكثار منها مقصودا من قبل مؤلف المسرحية لأغراض تعليمية، أم كان غير مقصود، فإن وجودها بكثرة في نصوص المسرحية ينبئ بالتداخل اللغوي الدلالي والتركيبي في لغة المسرحية، وذلك كما يأتي:

١- التداخل اللغوي الدلالي، وذلك في صياغة المفاهيم بأمثال وحكم ومقولات محلية مترجمة ترجمة حرفية أو معنوية إلى العربية، وهي تمثل إشارات غير معتادة في أداء المعاني والمفاهيم المقصودة في التراث الثقافي والاجتماعي العربي، على الرغم من أن سياقات هذه المقولات والأمثال تساعد على تبيّن المعنى المقصود. ومنها:

- "إن الله معنا ويعرف رقم بيت كل واحد منا ومنكم".
- " تتكلم كأنك سياسي"
- "إن العضو المسمى رأسا لا يوطأ عليه"
- "لن أقذف خمسمائة نيرة في المحيط الأطلسي كالمجنون"
- " إن من له عافية هو الذي يشتكي من الجوع"
- "قد جاء إلي خمس مرات"
- "وتضطهد الطلاب كمن لا ولد له"

- "ومن قابلني بأنف طويل قابلته بخرطوم فيل"

٢- التداخل اللغوي التركيبي، وورد هذا في تركيب بعض العبارات مما قد يكون ترجمة حرفية أو معنوية لعبارات من لغة اليوربا أو غيرها من اللغات النيجيرية، وهي وإن كانت سليمة نحويا، فالناطق المثالي الأصلي باللغة العربية قد لا يحبّذ أن يستخدم مثل هذا النسق التركيبي الذي وردت به في المسرحية، ولعل غيري يجد فيها توارد الخصائص التركيبية بين اللغات. ومنها في المسرحية:

- "هل تواجهونني بالكلام هكذا؟ "
- "فعلت كثيرا من الخير وتركت كثيرا من الشرّ"
- "جئنا للجامعة لنتعلّم وكأنك لا تعتني بتدريسنا كما ينبغي"
- "وسيملأ بطنه بثمرها حتى ينفجر بطنه"
- " أنا لا أعرف كيف أحلّ مشكلة الدكتور كاكو. إنه قد شكاني إلى رئيس الجامعة مرارا"
- "أنصح المحاضرين أن يقوا أنفسهم وألاّ يفعلوا ما يشهم".

الخاتمة

تناولت الدراسة الإشارات اللغوية في مسرحية "العميد المُبَجَّل" من منطلق سيميائي اجتماعي وبتوجهات ثلاثة، ينظر أحدها في السياق الموقفي والثقافي، وثانيها في وظائف الإشارات اللغوية، وثالثها في الجوانب السيميائية العامة في المسرحية. وقد حاولت الدراسة ربط الإشارات بالواقع المحيط بالمسرحية، واستعانت لتحيقيق أهدافه بنماذج عدة من نصوص المسرحية.

وقد أكّدت الدراسة أهمية الطرح السيميائي الاجتماعي في تحليل دلالات الإشارات اللغوية للنصوص، وأبرزت تبعات دلالية اجتماعية لفهم هذه الإشارات. ووقفت على طغيان الميل إلى إبراز الجانب السلبي من تصرفات أساتذة الجامعات بهدف تجنيب الناس منها، وقد عكست المسرحية نمط التنوع العرقي والديني في محيط المسرحية، وأفادت عمق تأثير الثقافة الإسلامية في لغة أشخاص المسرحية من الطلبة والأساتذة. وبرز في التحليل عمق تأثّر مؤلف المسرحية بالمقولات والدلالات المحلية النيجيرية في المسرحية.

وعلى الرغم من سلامة لغة المسرحية ووضوح أساليبها فإن كثرة التعبيرات التي تعبر عن محيط غير عربي قد تفضي إلى خلق نصوص عربية تكون سليمة نحويا ولكنها لا ترتبط في مجملها بالسياق

الموقفي والثقافي المعهود في المجتمع العربي المثالي لاستخدام اللغة العربية مما قد يؤدي إلى خلق نمط عربي خاص بالاتصال باللغة العربية في بيئات غير عربية.

هذا وقد أثر التحليل السيميائي الاجتماعي للنصوص الغوية في خلق اتجاه تعليمي اجتماعي للتخطيط لتعليم اللغة الأجنبية للناطقين غير الأصليين بها حيث يسهم في تقديم النصوص في سياقات موقفية ثقافية مناسبة تؤثر في إتقان اللغة مع ثقافتها، وتعين على الاتصال بالناطقين الأصليين باللغة المتعلَّمة.

تطور اللغة العربية وآدابها بمدينة أَيْبَيْ (EPE)
وبعض إسهامات الشيخ محسن أَيْدُو

Morufudeen Adeniyi SHITTU

MICHAEL OTEDOLA COLLEGE OF PRIMARY EDUCATION,NOFORIJE,EPE,LAGOS STATE,NIGERIA

Abdul Kabeer Tihamiyu OTUNUYI

NOTIONAL COMMISSION FOR COLLEGES OF EDUCATION,ABUJA,NIGERIA

ملخص البحث

إن الأدب مرآة عاكسة للجيل القادم يتطلع إليها وينظر إلى الأحداث منذ الأزمنة والقرون السابقة قبل ولادته. وقد أثبتت مرآة التاريخ أن ثبوت اللغة العربية في أفريقيا كانت لجهود فعالة أداها الصحابي الجليل عقبة بن نافع وقد ساعده بعض التجار الأفارقة في ذلك عندما كانوا ينقلون الأمتعة من مكان إلى آخر وكانوا ينقلون معهم في نفس الوقت هذه اللغة الكريمة. هذه هي الحالة التي كانت في جميع مدن نيجيريا، اللهم إلا في بعض البلاد مثل مدينة أَيْبَيْ التي فاجأتها العربية هروباً من الحرب وإلتجاء إلى السلام والطمأننة. هكذا دخل الإسلام مدينة أَيْبَيْ العزيزة مع اللغة العربية. ولحزم أبناء المدينة ونشاطاتهم وخدمتهم للإسلام واللغة العربية لُقِّبوا بأصحاب القرآن (أي أهله) . وممن لقب بهذا اللقب الشاعر الموسيقي المعروف بفُوجِى(Fuji)، المرحوم ذكر الله أَيِنْدَيْ بَارِسْتَا Sikiru Ayinde Barrister رحمه الله. وبهذا اللقب يفتخر كل من انتسب إلى المدينة بالإسلام واللغة العربية. والغاية من هذه الورقة إثبات تاريخ دخول اللغة العربية في هذه المدينة وتطورها ولدى سكانها ودراسة حياة أحد علمائها وإسهامه في اللغة العربية بنيجيريا ألا وهو المرحوم الشيخ محمد محسن لقمان أَيْدُو Shaykh Muhammad Muhsin Luqman Edu (تغمده الله بالرحمة) لنري درجة مطابقة اللقب لأبناء هذه المدينة وجوارها وإسهاماتهم ونشاطاتهم في تطور اللغة العربية ونشرها.

الموقع الجغرافي لمدينة أَيْبَيْ

تقع مدينة أَيْبَيْ على خط العرض ٤٠ شرقا وخطّ الإستواء ٦٣١ وتقدّر المسافات بين المدينة ولاغوس بحوالى ٨٩ كلم[١]. ويذهب آدم الألوري إلى أنّ مدينة أَيْبَيْ إحدى البلاد الّتي وقعت تحت نفوذ لاَغَوْسِ، وهي ما بين "لاَغَوْسِ" و"إِكَوْرَوْدُ" Ikorodu وإِجَيْبُو أَوْدَيْ Ijebu Ode وتحد بمدينة أَوْدَوْمَالَا Odomola وإِرَايَىْ Iraye شمالا، وبالنهر أَيْيِنْ-أَوْسَا Eyin-osa جنوبا، وبمدينة تَيْمُو Temuغربا، وبمدينة إِمَوْبِي Imobi شرقا[٢].

نبذة تاريخيّة عن مدينة أَيْبَيْ وسكانها

تعد مدينة أَيْبَيْ أكبر مدن ولاية لاغوس إقليميا، تعرف منذ القرن الثالث عشر الميلادى. اتخذت المدينة اسمها من أحوال الفلاح المسمى بأُورَكَا Uraka الذى اعترف المؤرخون بأنه أول من مشى على أرض المدينة، كما أخبر به السيد أَوْلَاأَفَوْسَيْ Ola Avoseh (١٩٦٠) [٣]. وقد ورد في الأخبار أن أُورَكَا Uraka نزل من مدبنة إِيلَيْ_إِيفي Ile-Ife يبحث عن المسكن والمقر الثابت توجه إلى مدينة إِسَيْيِنْ Iseyin مع أدواته الفلاحية ثم إلى مدينة إِجَيْبُو-أَوْدَيْ Ijebu –Ode ومن شريكه وقتئذ هو الزعيم أَوْلُوَا Oluwa. وكما كان في عادة السابقين من زعماء يَوْرُبَا إذا أرادوا الإستقرار في مكان يبحثون من الكهان، ولذا بحث أُورَكَا Uraka من كاهن ليستهديه عن الإستقرار. وأجابه الكاهن في إرشاداته بأن يبحث استقراره إلى بُعْدِ ست ينابيع أو مجرى ماء . والينابيع ما يلى أَوْوَا Owa، يَيْمَوْجِ Yemoji أَوْدَوْ_لَيْوُو Odo-Lewu أو إِيمُورَنْ Imuren، أَوْبَيْدَالَيْ Ogbe-Idale، اَيْرَيْدَوْ Eredo، وبَوْكَا Poka. وقف أُورَكَا Uraka تحت ظل شجر بُوبُوكَا Popoka Tree ومعه في هذا السفر زوجته،ومن حين سكن معه بعض الفلاح منهم مَوْدُ Modu الذى أتى من أَوْمُ Omu. وكان من عادات أُورَكَا Uraka أن يذهب دائما إلى غابة أَيْبَيْ حيث كثرت فيها الدود المسمى ب أَيْبَيْ. والجدير بالذكر أن أُورَكَا Uraka رجع من الغابة يوما ولم يفز في فلاحه ذاك اليوم وسألته الزوجة لما لم ترجع بالمصيد؟ وأجابها بقوله "ذَهَبْتُ إلى غابة أَيْبَيْ " حيث كثرت الدود أَيْبَيْ وأمنعتنى أن أجد أيَّ حيوانٍ مهما قلَّ .وكلما لم يفز من هذه الغابة، إعتذر بكثرة الدود.وصار هذا الإعتذار جواباً لكل من

[١]- آدم عبد الله الألورى (١٩٧٥)، موجز تاريخ نيجيريا، دار مكتبة بيروت، ص١٤١.

[2] -T. Ola Avoseh (1960), A short History of Epe, Parochial Committee, St. Anglican Church, Epe.

[٣]- نفس المراجع.

سأله عن نتائجه الفلاحية .ومن حين اتخذ أُورَكَا Uraka مدينة أَيْبَيْ مسكنًا ليجاهد هذه الدود بأنواعها.واتبع أثره إلى المدينة ثلاث رجال المعروفون ب أَبَاجَا Agbaja وأَوْفُوتَنْ Ofutan ثم لُوبَاسَا Lugbasa كلهم أَتَوْا من أُوبُو Ubu يبحثون عن الإستقرار الدائم. وأتى سلطان أَلَارَا Oba-Alara أيضا،وكما اتبعت هذا الأثر إمرأة قوية تسمى ب أَلَارَوْ Alaro ثم رَيْمَابَيْ Remope، وأَوْغُنْمَادَىْ Ogunmode، وأَوْلَوْجَا Oloja من مدينة إجيبوا أودى Ijebu-Ode. سكن هؤلاء في المدينة مع أوركا Uraka وكانت لهجتهم إجيبوا Ijebu.[١].

وتوجد في مدينة أَيْبِيْ اليوم القبيلتان العظيمتان تعرف بإجيبوا Ijebu وأَيْكَوْ Eko. وأفادنا التاريخ أن نزول الزعيم الفاضل كَوْسَوْقَوْ Kosoko عام ١٨٥١م مع أصحابه الذين بلغ عددهم ألف وخمسمائه نفرا من مدينة لاَغَوْسِ فتح لحياة الحضارة والدين لمدينة أَيْبَيْ العزيزة. إذ يعتبر من أصحابه علماء وزعماء الدين الإسلامى ورؤساء الكنائس، ورجال الكهان ثم الذين تعلموا من الغرب[٢].

وفي مرور الزعيم كَوْسَوْقَوْ الفاضل من لاَغَوْسِ توقف في بَادَوْرَىْ Badore وإِبَوْدُو Igbodu ووصل أخيرا مدينة أَيْبِيْ، لما طلع ظنت قبيلة إِجِيْبُو بأنه من مدينة مَاكُنْ-أَوْمِي Makun-omi وعندما تيقنو أنه الزعيم كَوْسَوْقَوْ ،وتضرع إليهم كَوْسَوْقَوْ بأنه لم يأت للحرب ،بل للملجإ عما حدث بينه وأخيه الزعيم أَكِنْطَوْيَىْ Akintoye. أرسلوه إلى ربهم الصغير الملك أَوُجَالَيْ فَابَوْيَيْ أَنِكُولَايَوْ Oba Awujale Fagboye Anikulayo الذى سامحه بعد ما قدم إليه بعض الهداية. وقد قيل أن الملك أَوُجَالَيْ Awujale سامحه وأصحابه بالسكن في الدينة لأنه خال له يعنى القرابة النسية من جهة الأم. ولهذا يُدْعَى أصحابُ الزعيم كَوْسَوْقَوْ الفاضل فبيلة إِيْكَوْ Eko الساكن في مدينة أَيْبِيْ.

والذى يهمنا في هذه المقالة هو نشأة الثقافة العربية والإسلامية في المدينة. شاء المولى الكريم أن نشأة الاسلام واللغة العربية من يد العالم الكشنوى الذى أتى مع الزعيم كوسوقوا عام ١٨٥١م[٣].

---

[١]- المقابلة الشفوية أيضا مع الزعيم أَوْلُوفَوْوَوْبِي ٧٥ من العمر، في بيته شارع كَلَيْسِنْبِى أَيِبْي عام ١٩٩٠م، عندما كنت طالبا في دار الدعوة والإرشاد، إصولو، ولاية لاغوس، نيجيريا.

[2] -Yusuf, T.O. & Shittu, M.A. (2011), Influence of Arabic on Yoruba Language: A case study of some Medicinal Arabic writings in Epe. Religious Forum Academia (REFA) Nigerian Association of Religious Schools. Pp. 189-206.

[3] -T. Ola Avoseh (1960), A short History of Epe, Parochial Committee, St. Anglican Church, Epe.

الإسلام في مدينة أَيْبَيْ

إنّ الاشتباك السّياسي الّذى حدث بين "أَكِنْتَوْيَيْ" و "كَوْسَوْكَوْ" في مدينة لاغوس يُعد منفذا أساسيّا لتنوير واستزياد الإسلام في مدينة أَيْبِيْ وضواحيها. ويقال أنّه لما اندلعت نار العداوة بين الأخوين الشّقيقين (يعني أَكِنْتَوْيَيْ" و "كَوْسَوْكَوْ) على الكرسيّ الملكي حيث طالب كَوْسَوْكَوْ أخاه الأكبر أن يتنزّل عن السّيادة له. من جرّاء هذا سوء التفاهم خصوصا بين أَكِنْتَوْيَيو كَوْسَوْكَوْ، حدثت الإشتباكات الّتي تولّد منها ما يمكن أن تسمّى بالحروب الدّاخليّة منها ما تعرف بحرب "أَيْوَيْ كَوْكَوْ" (EWEKOKO WAR) وحرب الأمواج (THE BOOMING OR BOILING) بين ٣١-٢٦ في شهر ديسمبر ١٨٥١م وحرب الماء المليح . (SALT WATER WAR) في العام ١٨٤٥م[١].

ولأجل مهارات كَوْسَوْكَوْ في الحرب، كان له اليد العليا في كلّ المواجهات، واستطاع أن يتولّى على زمام الأمر كالملك على مدينة لاغوس بعد أن طرد أخاه أَكِنْتَوْيَيْ في العام ١٨٤٥م؛ إلاّ أنّ الحكومة البرطانيّة لم تعترف بولايته. بعد سنوات قليلة أحسّ أَكِنْتَوْيَيْ بأن يسترجع على الكرسيّ الملكي الّذى أُخِذَ منه، فطلب المعاونة العسكريّة لدى الحكومة البرطانيّة، ووجد الموافقة بعد أن أبرم المعاهدة على إيقاف بيع وشراء العبيد. وبعد ذلك الاتفاق الموقّع بين الطّرفين، تمّ هجوم المدينة من قبل القوة البرطانيّة تنزّل كَوْسَوْكَوْ عن الكرسيّ الملكي؛ فاستطاع أَكِنْتَوْيَيْ أن يسترجع الكرسيّ مرة ثانية بمساعدة القوة البرطانيّة عام ١٨٥١م. لما لم تجد المعاهدة الّتي أبرم أَكِنْتَوْيَيْ مع البرطانيّة قبولا لدى كَوْسَوْكَوْ، خرج من مدينة لاغوس متّجها إلى ما يُعْرَفُ بمدينة أَيْبِيْ. ولذلك يعتبر خروج كوسوكو من لاغوس إلى مدينة أيبي نقطة مهمة في تاريخ مدينة أيبي خصوصًا ما يتعلّق بالدّين الإسلاميّ والتّعليم العربيّ[٢].

خرج كوسوكو مع كبار جنوده الّذين يُقَدَّرُ عددهم بحوالى 1500وذلك لإيجاد فرصة عدم مواجهة الحكومة البرطانيّة، ومعه في رحلته الشّخصيات الإسلاميّة البارزة والكرماء من أبناء وأهل لاغوس وجوارها منهم: إِيبَوْسُ (Iposu)، إِيَانْدَا (Iyanda)، أَوشَوْدِ (Oshodi) ، بَلَوْغُنْ أَكِنْبَيْلُو (Balogun Akinpelu)، بَلَوْغُنْ أَبَاجَيْ(Balogun Agbaje)، دِيسُو كُوجَنْيَا(Disu Kujenya)، أَجِيبَوْرِشَا (Ajiborisha)، أَيْتِي(Etti)، وأصغرهم في تلك الرّحلة هو إبراهيم أَيْدُو. وروى أنّه طلب أن يخرج

---

[1] -Smith, R.S. (1973) “The Lagos Consulate” an outline Journal of African History
Shittu, M.A (2011), Arabic and Islamic activities in Epe: An overview paper written for Directorate of Lagos Studies, MOCPED.

[٢]- نفس المراجع

معهم الأخ الكبير لإمام الجامع في لاغوس ليصلّى بالنّاس. ومن الأخبار الذي لاشك فيه أن يكون ذلك الرّجل من الشّماليّين الموجدين حينئذ في لاغوس .

رجع كَوْسَوْكَوْ إلى لاغوس شهر سبتمبر ١٨٦٢ وترك أمة مسلمة في مدينة أيبي بقيادة الإمام "أَوُدُهُ" بل رجع معه قلة القليل من أتباعه، لأنّ المسلمين من بينهم فضلوا البقاء في المدينة. ولقد أنار الإسلام مدينة أيبي وضواحيها بنزول كوسوكو وأتباعه الّذين من بينهم العلماء والوعاظ. قال الألورى (١٩٩٠): أنّه لما خرج كوسوكو من لاغوس كان بصحبته عدد من المسلمين من جنود المرتزقين، منها النّافاويون والهوسويون. ومن بينهم عاَلِمٌ كَشْنَاوِىٌ اسمه "مَالَمْ أَوْدُهُ" وبنى المسجد علي أرض وهبها قبيلة إِجَيْبُو لله في "اَوْكَىْ بِاَلَوْغُنْ" بمساعدة جميع الناس وهو أول المسجد الجامع في المدينة عام 1862 وجعل يعظ النّاس في رمضان بلغة "هوسا". وكان يقوم بالتّرجمة إلى لغة "يوربا" واحد من أتباعه[1].

ولقد أثبت بعض الكبراء بأن المدينة شمت راحية الإسلام قبل حضور الزعيم كَوْسَوْقَوْ.

وقيل أولا،أن هناك إمرأة مشركة تدعى ب إِيَاشَنْغَوْ غضبت على أخيها الذى زارها ولم يستأذنها قبل أن يقيم الصلاة واستسحرته في تكبيرته الأولى.وأخيرا شاء المولى الكريم أن يستمر في صلاته،وسامحت له بإقامة الصلاة في المكان الذى أسس فيه مسجد أَطَيْبَيْطَيْ(Atepete) اليوم.

ثانيا،قيل قبل توليته الكَيْلُ أَلاَوُسَا(Bale Alausa) على الكرسي ،وُفِقَ بالمساعدة في المحكم من بعض جماعة المسلمين في لاغوس. لذا أعلن إسلامه سرعان ما رجع من لاغوس.وبني مسجده أمام بيته[2].

وبنسبة أحوال العلماء وهيكل التّدريس فنقول أن تقسيم الأولورى لعلماء يوربا ينطبق تماما على مدينة أيبي. ولقد قسّم العلماء إلى أربعة أقسام:

"القسم الأول: الوعاظ الدّعاة إلى الله.

القسم الثّاني: هم الأساتذة المدرسون الّذين يعلِّمون الناس القرآن والعلوم الدينية في منازلهم.

القسم الثّالث: هم العباد والزّهاد أصحاب الأذكار والأوراد وملازمون الصّلوات على النّبيّ (صلّى الله عليه وسلّم).

القسم الرّابع: هم أصحاب الطّب الرّوحاني والطّب الجسماني"[1]

---

[1]- المقابلة الشفوية مع الزعيم سُرَاقَةُ أَدَيْيَيْمِى أَبِيْنَى Chief Suraqat Adeyemi Apena، ٨٠ من العمر في بيته شارع أَدَيْيَيْمِى أَبِيْنَى، أَيِبْي، في اليوم الثالث عشر (١٣)، شهر أكتوبر، عام ٢٠٠٨م، في الساعة الثالثة نهارا.

[2]- نفس المراجع

فيمكن تقسيم علماء مدينة أيبي إلى الأقسام الأربعة المذكورة أعلاه. فنرى منهم الوعاظ الّذين في طليعتهم "مَالَمْ أَوْدُهُ"، كما يوجد المدرسون الأكفاء في الدّراسات الإسلاميّة والتّعليم العربي، منهم الشّيخ محمد محسن بن لقمان إيدو المتوفي٢٠٠٧، وشرذمة منهم زهّاد وعبّاد يلزمون الأذكار وعلى رأس هؤلاء الشّيخ الملقّب بـ"غوبي دينسا"، والصنف الأخير منهم تعلّموا الطب واتّخذوه حرفة لإفادة النّاس ودفع الضّرر عن المدينة من الهجوم العسكري البرطاني.

ولقد ساهمت عدّة عوامل في تطور الدّراسات الإسلاميّة والتّعليم العربي في مدينة أيبي، ونذكر أهمها على نحو ما يلي بدون التّفصيل:

١- التّسابق على تأسيس المساجد في كلّ أنحاء المدينة،

٢- تأسيس المراكز للتّعليم العربيّ،

ومن هذه المراكز:

- مركز التّعليم العربيّ للإمام أَلَاَرُو المؤسّس في العام ١٨٦٦م
- مركز التّعليم العربيّ للإمام أَوَيْسُو المؤسّس في العام ١٨٧١
- مركز التّعليم العربيّ للإمام اَلاَنْتَكُنْ المؤسّس في العام ١٨٨٠
- مركز التّعليم العربيّ للإمام مَالَمْ أَوْدُه المؤسّس في العام ١٨٩٨

.ومن هذه المراكز تنوعت عدة مدارس إسلامية وعربية في المدينة حتى اليوم.

ونذكر أن هنالك الحركات الإسلاميّة والثقافيّة غرستها تلك المراكز في أبناء المدينة. وقد تعلّم معظم الأبناء لدى هؤلاء العلماء كما خرج الكثير إلى الخارج إستزادا للعلم.كأمثال الشيخ إيدو،وغيره.

الشيخ محسن أيدو وإسهامته

هو محسن أَوْلَاتُنْجِي بن محمد لقمان من أسرة إيدو، إحدى الأسرة العظيمة ذات الأصالة المعتبرة ببلدة إيبي، والمولود من أبوين شريفين.أما والده: محمد لقمان إيدو، وهو رجل عالم من علماء إيبى فيي حياته، إشتهر باللقب "الحاج الأكبر" Alhaji Agba ومع ذلك كان تاجرا لأنواع التجارة ولا تمنعه التجارات في نشر العلم والدعوة، وكان على ذلك حتى ارتحل إلى جوار ربّه "رحمه الله.

[1] -Yusuf, T.O. & Shittu, M.A. (2011), Influence of Arabic on Yoruba Language: A case study of some Medicinal Arabic writings in Epe.Religious Forum Academia (REFA) Nigerian Association of Religious Schools. Pp. 189-206.

أمين".وأما **والدته**: هي الحاجة راضية من مدينة إيبى أيضا .وهي من الصالحات المؤمنات، ولها حظّ اكتساب شيء من علوم القرآن في حياتها وبارك الله فيها حيث أنجبت الأبناء البرر منهم صاحب ترجمتنا محمد محسن أَوْلَاتُنْجِي إيدو والغير.

مولده

ولدالشيخ في اليوم الرابع والعشرين من شهر يونيو، سنة ألف وتسعمائة وواحدة وعشرين ميلادية (١٩٢١/٦/٢٤).في بلدة نَافَوْرِجَا قرية من قري مدينة أَيْبَيْ [١].

طلبه للعلم

ولما بلغ محمد محسن عشر سنين من عمره، التحق بالمدرسة الحكومية الإبتدائية إيبي .ومنها أخذ دراسته الإبتدائية الإنكليزية وتخرج عام ١٩٣٦م

ثم انتقل بعد ذالك إلى مدينة إلورن بولاية كوارا للدراسة القرآنية والعربية .والتحق بالمدرسة العربية الأدبية السلمانية، إلورن للشيخ سَلْمَانُ أَكَيْ Ake، ولبث هناك متعلما نحو أربع عشرة سنة.

ثم رجع شيخنا هذا إلى إيبي سنة ١٩٥٠م وعمل مدرّسا الدراسات العربية في المدرسة الإبتدائية لأنصار الدين وقام فيها لمدّة سنتين.

ولما أتاه خبر تأسيس مركز التعليم العربي للشيخ آدم، بأَغَيْغَيْ في ولاية لاغوس فالتحق به سنة ١٩٥٢م. وكان من أوائل إنجازات الإلوري في مركز التعليم العربي، ومن زملائه وشركائه حينئذ الاتي.

١- الشيخ يونس السنوسي الإكرنيَّ وهو أخ للشيخ زغلول السنوسي.(تغمد الله الأول بالمغفرة وحفظ الثاني وثمرته بالعافية والبركة)

٢- الشيخ صدر الدين بِأَوْبَاكُو من أَبِيْأَوْكُوتَا ولاية أَوْغُنْ(رحمه الله)

٣- الشيخ محمد الراجي سليمان(حفظه الله)

٤- الشيخ عبد الغني صلاح الدين

٥- الشيخ يوشع زبير [٢].

ولقد قال عنه الشيخ محمد ثوبان ابن الإلوري في كتابه ذكر من جابوا إلي أرض إِجَيْبُوا (ص ٢٢٨-٢٢٧) بما نصّه: "ومن كبار المركزيين من أبناء إجيبو وهو أسبقهم جميعا لأنه من أوائل أبناء المركز

[1] -Luqman Yusuf (2011), The life history, Muhammad Muhsin Edu and his contributions in Epe Land.A project submitted to Markaz al ʻulum,Otubu,Ikeja,Lagos State, Nigeria pp13-16.

[٢]- نفس المراجع ص ٢٢

على الإطلاق ومن الطليعة الأولى من نتاجه وثماره، وهو من أصل من حيكو حيى الشيخ محسن لقمان إبراهيم حيدو Edu، ولد ١٩٢١/٦/٢٤م. تعلم أولا من الشيخ سلمان المشهور بألفا أكي Ake الإلوري، والتحق بالمركز في أبيأوكوتا ١٩٥٢م. وهو متأهل، وكان واعيا نشيطا ذكيا فصيحا كريما من كرام في مدينته، أحبه الشيخ (آدم) حبا زائدا لذكائه ونشاطه......هـ".[١].

وبعد تخرّجه في المركز أوقفه الشيخ آدم الإلوري مع زملائه السالف ذكرهم ليعملوا بما علموا خدمة للعلم والإسلام، وليزدادوا خبرة وتجربة إلى أن استأذن أبوه لقمان أيدو من الشيخ آدم بالرجوع إلى إيبي لاحتياجه والمدينة إليه في ميدان الدعوة.وعندما رجع الشيخ محسن أعهد أستاذه أن يأتي بالأبناء من أيبي إلى المركز وما جاورها، وما لبث الشيخ محسن حتى وَفي بعهده هذا، فبدأ بأن يمدّ المركز بالتلاميذ حتى وفاته.

آثاره ومناقبه في الدين والمجتمع

ليس من المبالغة إذا قلنا إن بداية حياة هذا الشيخ إلى نهايتها مشحونة وممتلئة بآثار طيبة ومآثر ومناقب محمودة. فإنه رجل مؤمن له شأن عظيم في الدين، ورجل اجتماعي وتاجر خبير وإذا اشتغلنا بذكر جميع آثاره فلا تسعنا أضعاف هذه الصفحات، ولكن نكتفي بذكر ما تيسّر منها بإيجاز واختصار.

أ- الشيخ في جمعية أنصار الدين

لقد قلنا آنفا أن الشيخ دخل عاملا مدرسا في جمعية أنصار الدين منذ ١٩٥٠م. يدرس أبناء مدرستها الابتدائية الحكومية بالدراسات العربية والإسلامية، ثم بعد عودته من المركز سنة ١٩٥٦م. عاد إلى عمله التعليمي في جمعية أنصار الدين، ومن ذلك انضمّ مع هيئة العلماء في هذه الجمعية يرشد عباد الله إلى طريق النجاة. ثم كان عميدا لمدرسة أنصار الدين الخاصة للعربية والإسلامية بعد تأسيسها ١٩٦٠م. في هذه الجمعية أرشد عباد الله إلى طريق حملة الحجاج فرع إيبي وقادها لعشر سنين (١٩٦٠-١٩٧٠).

وفي سنة ١٩٦٢ انتقل من نائب المرشد العام للمرحوم الشنخ عاقب برهان الدين بأَشَوْرُنْ إلى منصب المرشد العام بعد استئذان المذكور، وفي آنذاك

[١]- ثوبان آدم عبد الله الآلورى (٢٠٠٥)، ذكر من جابوا إلي أرض إجيبوا، أوتولو أغيغي، ص٢٢٧-٢٢٨.

عيّن أول إمام ومرشدا لجمعية أنصار الدين فرع أَيْبَيْ إلى أن استأذن سنة ٢٠٠١ من المنصب ولم يغادر الجمعية وعيّن نائب المرشد العام لهذه الجمعية ولاية لاغوس سنة ١٩٩٩م. وفي هذه السنة أكرمته الجمعية بوسام التقدير في إحدى جلساتها المنعقد في أَجَارَا بَدَاغِرِي.

ب- **تأسيس جمعية عباد الرحمن الإسلامية بمدينة إيبى سنة ١٩٧٢.**

ج- **تولى منصب رئيس أسرة إيدو المعروف ب مَاغَاجِي Mogaji في ٢٦/ مارس/٢٠٠٤م وكان على الكرسي إلى وقت وفاته.**

د- **شارك في أنواع تجارات منها:**

(١) تأجير الكراسي والخيم

(٢) تجارة النقل

المكتبة الدينية (بيع الكتب) في مكتبة "كَوْشِيِنْ عَوْلَوهُنْ" Koseyin Olohun.

(٣) الاشتغال بالأمانات المالية والإدخار الإشتراكي وغيرها من التجارة الحسنة.

هـ- **الوعظ والإرشاد،** كان الشيخ محمد محسن معروفا بالوعظ والإرشاد ينقل وعظه من جهة إلى جهةبين شوارع في مدينة إيبي وماجاورها، وشهد له الناس بالبيان والفصاحة والبراعة ،كما ذكر عنه الأستاذ ثوبان بن آدم عبد الله الألورى في كتابه ذِكر من جَابُوا إلى أرض إجيبوا .

ونختم هذه الترجمة بإحدى خطبه أيام إمامته في جمعية أنصار الدين، وكان يخطب بأسلوب شيخه آدم الإلوري.

من خطبه الموافق يوم الجمعة ١٩٩٧/٢/٢٠م

"الحمد لله الذى خلق السماوات والأرض وجعل الظلمات والنور وباسط الأرزاق على عباده: وسوّى الموت بين خلقه فتبارك من قدر الموت والحياة. انفرد بالوحدانية وربك يخلق ما يشاء ويختار وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له إله خلق الخلق وقدّر الرزق وقسّم، وأشهد أن سيّدنا محمدا عبده ورسوله النبي المختار سيّد الخلق من عرب وعجم، اللهم فصّل وسلّم على هذا النبّي الكريم.

أما بعد: فقال سبحانه تبارك وتعالى في (سورة آل عمران:١٨٠) "ولا يحسبنّ الذين يبخلون بما آتاهم الله من فضله هو خيرا لهم بل هو شرّ لهم سيطوّقون ما بخلوا به يوم القيامة ولله ميراث السماوات والأرض والله بما تعملون خبير" وقال أيضا في (سورة النساء: ٣٧) "الذين يبخلون ويأمرون الناس بالبخل ويكتمون ما آتاهم الله من

فضله وأعتدنا للكافرين عذابا مهينا" وقال أيضا في سورة الحديد " الذين يبخلون ويأمرون الناس بالبخل ومن يتولّ فإن الله هو الغنيّ الحميد. يا أيها الذين آمنوا اتّقوا الله وقولوا قولا سديدا * يصلح لكم أعمالكم ويغفر لكم ذنوبكم ومن يطع الله ورسوله فقد فاز فوزا عظيما"

عباد الله، "إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر يعظكم لعلّكم تذكّرون" "وإلهكم إله واحد لا إله إلا هو الرحمن الرحيم".

اللهم ربّنا يا ربنا تقبّل منا إنك أنت سميع الدعاء، وتب علينا يا مولانا إنك أنت التواب الرحيم، واهدنا ووفّقنا إلى الحق وإلى الصراط المستقيم. اللهم انصر جماعتنا أنصار الدين وجميع المسلمين والمسلمات واكتب السلامة والعافية علينا وعلى الحجاج والغزاة والمقيمين والمسافرين في برّك وبحرك من أمة محمد أجمعين. سبحان ربّك ربّ العزّة عما يصفون وسلام على المرسلين والحمد لله ربّ العالمين".

وفاته

توفي شيخنا في يوم الثلاثاء الثالث عشر من شهر فبرائر سنة ٢٠٠٧م قضى هذا الواعظ الداعي الأكبر نحبه بعد مرض خفيف وعمره ٧٦سنة.

نعرض في هذه الورقة وفيما يلى، بعض نظمه العربية لنري كيف كان علماء مدينة إيبي في وراثة اللغة العربية وأدبها

قال الشيخ محسن أيدو:

(١) أعوذ بالله من ملعون خالقـــــه فصار ملعون كل الخلق والجبـــــل
(٢) خير الأعمال تقوى الله خالقـــه الموجد لجمع الخلق والجبـــــــل
(٣) إن الصلاة تنهى عن الفخشاء كذ ومن المنكر خذ هذين للمثـــــل
(٤) والصوم فرض له أجر لفاعلـــه كذا عقاب على التارك والخصــل
(٥) والحج واجب للعمر فواحـــــدة من استطاع من الأموال والجبـــل
(٦) أد الزكاة من الأموال تخلصهـــا كما أمرنا خلاص القلب والعمــل
(٧) يارب أنت معينى فالمعان هوالــ مؤيد الحال عند الفعل والأمـــــل
(٨) وحد إلهى قلوب القوم في سلــم قلوب أهل عيبى في القول والعمــل
(٩) أيا مواطن بحر اليم فانتهـــوا بما أحاط بكم كالبحر والجبـــــل
(١٠) قد قسم الله بين الخلق كلهـــم في الناس والخيل والإبقار والجمــل

(١١)	كفاك وعظا أخى موت يعممنا	فاعبد إلهك قبل الموت والأجـــل
(١٢)	يموت كل الودى رغما لأنفهـم	لقد توفي خير الخلق للمثــــل
(١٣)	أوزع لنا الله شكرا وافي النعـم	فشاكر الفضل يرجو الزيد بالبدل
(١٤)	خذوا من الإنكليز قدر ما نفعت	فإن كثرتها تهدى إلى الخصــــل
(١٥)	سدد خطانا في الإستقلال عن حكم	وفق نجيريا للخيرات والعمــــل
(١٦)	أعطم عبادك يالله من حبـــس	سجن عذاب ومن ضر ومن ذلـل
(١٧)	إن الرجال قوامون بما بذ ــل	لهم عليهن من مال ومن عمــل
(١٨)	الحمد لله ختما لا شريك لـــه	ثم الصلاة على المختار ذا الكمل[١].

مضمون القصيدة:

تعتبر النص نموذجا للشعر الأخلاق، كانت أفكاره العامة غير مترابطة لأنها نصائح متفرقة يغلب عليها

طابع الوعظ. ولقد اتخذ الشاعر لنفسه طريقة المعلم الناصح الذى يحث على الفضائل، ويحاول الإقناع بها صدق وصراحة. ويلاحظ ذلك في الأبيات الستة الأولى التى تدور حول فكرة هي بيان أركان الإسلام الخمسة. فبدأ، بعد الإستعاذة من الشيطان اللعين وذكر أهمية التقوى، بالصلاة ثم الصوم فازكاة.

حاول الشاعر في النص أن يوضح مظهرا من مظاهر البيئة الإجيبوية بأنها منطقة كثرت فيها المواهب الإلهية من البحار التى أحاطت مدينة أيبي وما جاورها من القرى الواقعة في شواطئ البحر، ثم الجبال. وهذا من فحوى البيت التاسع من القصيدة.

التحليل الفنى للقصيدة

وفي بعض الأبيات من القصيدة نجد روح الآيات القرآنية خصوصا في البيت الثالث ثم السابع عشر كما يلى:

٣.	إن الصلاة تنهى عن الفحشاء كذ	**	ومن المنكر خذ هذين للمثــــل
١٧.	إن الرجال قوامون بما بذــــل	**	لهم عليهن من مال ومن عمــــل

فالبيتان المذكوران مأخوذان من الآيتين الكريمتين على التوالى. فأما الأول فإنه من روح قوله تعالى:

[١]- مضموم القصيدة المنظمة من الشيخ محسن أيدو في إحدى حلقاته العلمية والنصيحة للأمة الإسلامية بمدينة أيبي.

" أتل ما أوحى إليك من الكتاب وأقم الصلاة إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر" سورة العنكبوت ٤٥

والثانى من روح قوله تعالى:

" الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم " سورة النساء ٣٤

والجدير بالذكر في هذا المقام أن الإقتباس من القرآن والأحاديث جائز إن لم يشتمل على سوء أدب، كما أثبته السيد أحمد الهاشمى.

وإلى جانب ما ذكرنا نرى أن الصور البيانية في النص قليلة، لأن الشاعر يخاطب العقل، ويحرص على الإقناع حتى يبرز أفكاره ويدلل عليها. وقد نجد في النص بعضا من الصور الخيالية مثل الكناية عن الإجيبويين الساكنين بمدينة أيبي في قوله " أيا مواطن بحر اليم" في البيت التاسع. ومن ذلك في نفس البيت من النداء حيث ينادى الشاعر القوم بقوله "أيا" نداء القريب، وهو لم يفعل ذلك عبثا، وإنما فعله لقصد تقريب القوم (اي الإجيبوين الأيببوين) إليه.

هذا ولم تسلم القصيدة من بعض الأغلاط اللفظية وخاصة في هذه الكلمات: "لجمع" (في البيت الثانى)، و "الفخشاء" (في البيت الثالث)، و "الودى" (في البيت الثانى عشر) ثم او (في البيت الرابع عشر). والصحيح في ذلك كله: "لجميع"، الفحشاء"، ى" "خذوا".

الخاتمة

فالباحث الذي يعمل علي الأدب العربي النيجيري ولم يمر قلمه على مدينة إيبي،فكأنما ينقص من بحثه شيء من الأهم .تعرف المدينة بمكانة في العربية من العتيق .حتى لقب أبناء المدينة "أَوْمَا أيبي لَونِى قُرْان" أبناء إيبي أصحاب القران.وتوجد في المدينة بيوت العلماء وآثارهم التي صارت وراثة لأبناءهم أمثال الشيخ أَرَا،Afa Araوالشيخ يوسف Afa Yusuf Arowasi ،الشيخ أَيْلَيْشِنْ Afa Eleshin ،والشيخ يوشع أَغُنْرَيْغَيْ Afa Yushau Agunrege والشيخ مُبَشَّرُ بن شئث الملقب ب سِينِيَنْ مَالِمْ senior mallam .ولحب هؤلاء الرجال للعربية،إشتهر أبناء إيبي في والخطابة وفي قرآت الفصحة وحسن الكتابة.منهم المرحوم محسن لقمان أيدو،والمرحوم الشيخ عبد اللطيف أموني والشيخ عبد الكبير أَيِنْلَا عبد الكريم في الشجاعة ونجد منهم أيضا من اجتمع بين دراستي العربية والثقافة الغربية وحصلوا على درجة الدكتوراه كما نجد أيضا مؤسسوا المدارس العربية والوعاظ مما يحقق هذا اللقب.

فالشيخ محسن بن لقمان بن أيدو حاول كل المحولة بقلمه، ووعظه ،وإرشاداته، وخطبته على المنبر أن يجمع أبناء المدينة على الحب، والأخوة،والصداقة والإيمان.

المراجع

T. Ola Avoseh (1960), A short History of Epe, Parochial Committee, St. Anglican Church, Epe.

Yusuf, T.O. & Shittu, M.A. (2011), Influence of Arabic on Yoruba Language: A case study of some Medicinal Arabic writings in Epe.Religious Forum Academia (REFA) Nigerian Association of Religious Schools. Pp. 189-206.

Luqman Yusuf (2011), the life history, Muhammad Muhsin Edu and his contributions in Epe Land. A project submitted to Markaz al ‘ulum,Otubu,Ikeja,Lagos State, Nigeria pp13-16.

A.K.T. Otunuyi, Ph.D, (2008) Appraisal of selected Arabic writing of Ijebu Autorship, ph.d thesis submitted to the DEPT. of Foreign Languages, LASU.

Smith, R.S. (1973) “The Lagos Consulate” an outline Journal of African History

Shittu, M.A (2011), Arabic and Islamic activities in Epe: An overview paper written for Directorate of Lagos Studies, MOCPED.

آدم عبد الله الألورى (١٩٧٥)، موجز تاريخ نيجيريا، دار مكتبة بيروت، ص١٤١.

آدم عبد الله الألوري (١٩٩٠،) نسيم الصبا في أخبار بلاد يوربا. مكتبة وهبة القاهرة، ص١١٨.

ثوبان آدم عبد الله الآلورى (٢٠٠٥)، ذكر من جابوا إلي أرض إجيبوا، أوتولو أغيغي، ص٢٢٧-٢٢٨.

المقابلة الشفوية مع الزعيم سُرَاقَةُ أَدَيْيَيْمِى أَبِيْنَى، ٨٠ من العمر في بيته شارع أَدَيْيَيْمِى أَبِيْنَى، أَيِبْي، في اليوم الثالث عشر (١٣)، شهر أكتوبر، عام ٢٠٠٨م، في الساعة الثالثة نهارا.

المقابلة الشفوية أيضا مع الزعيم أَوْلُوفَوْوَوْبِي ٧٥ من العمر، في بيته شارع كَلَيْسِنْمِى أَيِبْي عام ١٩٩٠م، عندما كنت طالبا في دار الدعوة والإرشاد، إصولو، ولاية لاغوس، نيجيريا.

القراءة السيميائية للنص القرآني في قصّة يوسف عليه الصلاة والسلام في سورة يوسف: دراسةً وتطبيقًا

الأستاذ المشارك الدكتور محمد عبد الصمد
رئيس قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، فرع دكا

ملخص البحث

القراءة السيميائية تعتمد على مجموعةٍ من الآليات: كالتشاكل والتباين والمماثلة، فيمكن الاستفادة منها لدراسة النصوص القرآنية؛ لكي تتوصّل دلالاتها إلى الذهن. فكان الحديث عن معنى "السيميائية لغةً واصطلاحاً، ومفهومها وتحديد المصطلح. ولها عدّة تعريفاتٍ كلها متقاربة تعني الاستكشاف لعلاقاتٍ دلاليةٍ. وتَمَّ اختيار مصطلح "السيميائية" لدراسات اللغة العربية، فصار كعلمٍ مستقلٍ في العربية. ويتجلّى ذلك في النصوص القرآنية في قصّة يوسف، ففيها أحداث، وشخصيات، وصراع، وحَلّ، كما فيها من علاماتٍ وتجليّات، وربطها بالواقع. ولها نماذج كثيرة، منها كلمة (القميص) وردت في الآيات الثلاث في ثلاث صُور، [يوسف: ١٨، ٢٥، ٩٣]، فكان القميص فيها علامةً للتماثل السيميائي. وكذلك لفظ (الدم) كان مماثلا لفعل القتل[يوسف: ١٨]. وكان اختيار القرآن لفظ (أكل) [يوسف: ١٧] أكثر واقعيةً من استخدام (افترس) . كما في التوراة .؛ لأنّ قميص يوسف كان غير ممزّقٍ، فلو كان الذئب مفترسًا لولده لكان القميص أيضًا ممزّقاً. وقوله{ قُدَّ مِنْ دُبُرٍ} [يوسف:٢٧، ٢٩]، يوحي أنّ فعل المراودة كان من امرأة العريز، لا من يوسف، وإغلاق أبواب البيت والخلوة معناها تهيئة الجو لممارسة جنسية. ومن التشاكلات والتباينات نحو: سنوات الرفاه وسنوات العجاف، والعدد سبعة، نحو سبع سنوات رفاه، وسبع سنوات عجاف، [يوسف: ٤٣، ٤٦، ٤٧]. وبناء النص على العدد ثلاثة، فكأنّه يؤكد أنّ أيّ فعلٍ لا يثبت ما لم يتكرر ثلاث مرات، فبناء الحبّ العائلي على ثلاثة أشخاص، وأيضاً زيارة إخوة يوسف لمصر كانت ثلاث مرات، [يوسف: ٥٨، ٦٩، ٩٠]، وهكذا. وهناك دروس ثلاثة رئيسة: الحسد، والفعل الجنسي غير الشرعي، والدرس الاقتصادي. ويتولّد منها دروس أخرى. وهكذا توصّل البحث إلى ما له من فوائد جمّة لقراءة النصّ القرآني السيميائية وإيصالها إلى القلوب.

المقدمة

ورد تعريف السيميائية في الأدبيات المعاصرة لغة واصطلاحا، ومنها: أولاً . السيميائية لغة حيث :ورد لفظ (السيميائية) في معجمات اللغة وهو يدل على معنيين:

الأول: بمعنى العلامة، قال ابن منظور: "والسُّومَةُ والسِّيمةُ والسِّيماء والسِّيمِياءُ العلامة، وسَوَّمَ الفرسَ: جعل عليه السِّيمة"، وقوله عزّجلّ: {لِنُرْسِلَ عَلَيْهِمْ حِجَارَةً مِنْ طِينٍ مُسَوَّمَةً عِنْدَ رَبِّكَ لِلْمُسْرِفِينَ} [الذاريات: ٣٣. ٣٤]، وقوله تعالى: {فَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا جَعَلْنَا عَالِيَهَا سَافِلَهَا وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهَا حِجَارَةً مِنْ سِجِّيلٍ مَنْضُودٍ مُسَوَّمَةً عِنْدَ رَبِّكَ وَمَا هِيَ مِنَ الظَّالِمِينَ بِبَعِيدٍ} [هود: ٨٢. ٨٣] بعلامةٍ يَعلَم بها أنها ليست من حجارة الدنيا. وقال: "والأَصل في سيما وِسْمي، فحوّلت الواو من موضع الفاء، فوضعت في موضع العين، كما قالوا: (ما أَطْيَبَهُ وأَيْطَبَه)، فصار سِوْمي، وجعلت الواو ياء لسكونها وانكسار ما قبلها[١]. وأصل السيمياء: العلامة التي يعلّمون بها أنفسهم في الحرب[٢].

وورد هذا اللفظ في التنزيل العزيز، وفسّره اللغويون والمفسرّون على أنه العلامة، ومن ذلك قوله تعالى: {وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ}[آل عمران: ١٤]، قالوا: الخيل المُسَوَّمة هي التي عليها السِّيما والسُّومةُ، وهي: العلامة[٣]. وقال تعالى: {مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُسَوِّمِينَ} [آل عمران: ١٢٥]، أراد مُعَلَّمين[٤]، وقال الله تعالى: {يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا} [البقرة: ٢٧٣]،

---

[١] ابن منظور، أبو الْفَضْل جمال الدِّين مُحَمَّد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لِسَان العَرَب، (بَيْرُوْت: دار صادر ط١ ، ١٩٦٨م)، مادة (سوم) ٣١٤/١٢ .

[٢]. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي البصري، جمهرة اللغة ، (حيدر آباد ، الدكن ، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية ، ١٣٤٥هـ)، مادة (سمي) ٤٤٨/٣.

[٣]. الجوهري، إسماعيل بن حماد الجوهري، **الصِّحَاح تَاج اللُّغَة وصحاح العَرَبِيّة**، تحقيق: أَحْمَد عبد الغَفُوْر عطار، (بيروت: دار العلم للملايين، ط٢ ، ١٤٠٧ هـ .١٩٨٧م)، مادة (سوم)، ج٥، ص١٩٥٥؛ والطبري، أبو جعفر مُحَمَّد بن جَرِير الطَّبَري، **جَامِع الْبَيَان عن تأويل آي الْقُرْآن المعروف بـ(تَفْسِيْر الطَّبَري)**، ط١، تحقيق: محمود مُحَمَّد شاكر وأحمد مُحَمَّد شاكر، (مصر: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٠م)، ج٦، ص٢٥٣؛ وأبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، **البحر المحيط**، تحقيق: صدقي محمد جميل، (بيروت: دار الجيل، ٢٠٠٠م)، ج٣، ص٥٣.

[٤]. الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، **تهذيب اللغة**، تحقيق: أحمد عبد العليم البردوني، (القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، د. ت)، مادة (سوم)؛ والراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن مُحَمَّد، **المُفْرَدَات في غَرِيب الْقُرْآن**، ((دمشق: دار القلم، د. ت)، ج٢/ ص٨٧.

أي: بعلامته[١]. وقال سبحانه وتعالى أيضاً:{سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِم مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ} [الفتح: ٢٩]، السيما: العلامة[٢].

الثاني: بمعنى الصنعة، وهو السحر و حاصله إحداث مثالات خيالية لا وجود لها في الحس[٣].

وقد يجيء السيما والسيميا ممدودين، وأُنشِدَ للشاعر أُسَيْدِ بْنِ عَنْقاء الفَزارِيّ:

غُلامٌ رَمَاه اللهُ بِالْحُسنِ يَافِعاً   له سِيْمِيَاءُ لاَ تَشُقّ عَلَى البَصَرْ

كأنّ الثُّرَيَّا عُلِّقَتْ فَوقَ نَحْرِهِ   وَفِي جِيْدِهِ الشِّعرَى، وَفِي وَجْهِهِ القَمَرْ[٤]

(له سيمياء لا تشق على البصر) أي: يفرح به من ينظر إليه[٥].

والسيميائية مشتقه من المصطلح (السيمانتيك) وهو بدوره مشتق من الأصل اليوناني (سيميو) الذي يعني العلامة[٦]. وبهذا تشترك اللغة العربية مع اللغة اليونانية في معنى اللفظة.

أما السيميائية اصطلاحاً: فقد عرّف بعض الباحثين السيميائية بأنها: "لعبة التفكيك والتركيب، وتحديد البنيات العميقة الثاوية وراء البنيات السطحية المتمظهرة فونولوجياً ودلالياً ". وهذا التعريف هو الأصح والأصدق للعلامة على الرغم من تشتت المفهوم بين الباحثين والعلماء في هذا المجال، إلا أن الإجماع بين التراث والمعاصرة على أن السيميائية هي في حقيقتها دراسة واستحصال للدلالة الغائبة واستدعائها إلى حضيرة الإمكان والوجود بالمرور على التمظهر الشكلي للنص، والذي

---

[١]. **تهذيب اللغة**، مادة (سوم) ١٢٢/١٣، واللسان، مادة (سوم) ٣١٤/١٢، **وتفسير الطبري**، 5/594، والسمين الحلبي، أحمد بن يوسف، **الدر المصون في علوم الكتاب المكنون**، ط١، (دمشق: دار القلم، ١٩٨٦م)، ج٢، ص٦٢٢.

[٢]. القرطبي، محمد بن أحمد، **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: أحمد البردوني وزميله، (القاهرة: دار الكتب المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٦٤)، ج١٦، ص٩٣.

[٣]. القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمدنِكري، **جَامِع العلوم في اصطلاحات الفنون الملقب بدستور الْعُلَمَاء** ، ط١،عرّب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠م)، ج٢، ص٢٠١، مصطفى، إبْرَاهِيم وزملاؤه، **الْمُعْجَم الوَسِيْط**، ط٣ (تركيا: دار الدعوة، ، ١٩٨٩م)، ج١، ص٩٧٣.

[٤]. البيت له، وهو في : **أمالي القالي**، (مصر: دار الكتب المصرية)، ج١، ص٢٣٧، السمط اللآلي، البكري، تحقيق: عبد **العزيز الميمني**، (مصر: دار االنشر، ١٣٥٤)، ص ٥٤٣، **الدر المصون** ج٢، ص٦٢٢،

[٥] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، **لسان العرب**، ط٣،(بيروت: دار صادر، ١٩٩٤م)، ج١٢، ص٣١٣، مادة سوم.

[٦] صدق، إبراهيم، "السيميائية اتجاهات وأبعاد"، **محاضرات الملتقى الوطني الأول السيمياء والنص الأدبي**، فيفري، الجزائر، ٢٠٠٧م)، ص: ٧٧، ويقطين، سعيد، "نظريات السرد وموضوعها في المصطلح السردي"، **مجلة علامات**، مكناس، العدد ٦ سنة ١٩٩٦م)، ص ٩٣.

غالباً ما يكون مشفراً ملغزاً وهو يمثّل الدال ، أما الدلالة الغائبة خلف التمظهر الشكلي، فتمثّل المدلول المطلوب حضوره واسترداده[١].

هذا النص يبين أنّ الدراسة السيميائية ترتكز على وجود العلامة داخل النص والعلامة ما هي إلا تلميحات إشارية إلى تفصيلات قد أضمرت كلياً، وإنما الذي يعيدها كلها أو جزءاً منها هو التواصل والخبرات السابقة.

ومصطلح (السيمياء) يرادف مصطلح (الدلالة)، وقد بحث اللغويون العرب القدماء هذا المنهج في جهودهم الدلالية، وبرز هذا التوجه في كتب غريب القرآن، ومجاز القرآن ، وكتب الوجوه والنظائر[٢].

ولو شئنا اختيار تعريف موجز للسيميائية، فهو: "مصطلح يقصد به البحث في معاني الكلمات ونشأتها وتطورها والآثار اللغويّة المترتبة على ذلك[٣]، أو أنها: "دراسة حياةِ العلامات داخلَ الحياة الاجتماعية". أو أنها: استكشافٌ لعلاقاتٍ دلاليةٍ غير مرئيةٍ من خلال التجلي المباشر للواقعة[٤].

ثالثا: مفهوم السيميائية، وتحديد المصطلح: ولمصطلح السيميائية مفاهيم متعدّدة، ومن أهمها ما يلي:

١. المصطلح "السيميوطيقا Semiotica ، يعني: السيميائية هي السيموطيقا نفسه، فالكتّاب الإنجليز يفضلون استخدام "السيموطيقا"، وهم استعاروا هذا المصطلح مباشرة من الكلمة اليونانية Semiotik. والأدباء الإنجليز يألفون مذهب العلامات Doct. of Signs عند دراستهم عن "فهم الطبيعة". ويعنون بـ"مذهب العلامات" بأنه النشاط الذي يختص بالبحث في طبيعة العلامات التي يستخدمها الذهن للوصول إلي فهم الأشياء أو في توصيل معارفه إلي الآخرين[٥]

٢. الكتّاب الفرنسيّون يطلقون "السيميولوجيا" Semiology على السيميائية. ومن هنا شاعت هذه المصطلحات في الدراسات النقدية.

---

[١] حمداوي، جميل، "السيمائية"، جميل حمداوي، **مجلة عالم الفكر**، الكويت، المجلد ٢٥ ، العدد ٣، سنة ١٩٩٧م، ص: ٧٩ .

[٢] البشير سعدية موسى عمر، "السيميائية أصولها ومناهجها ومصطلحاتها،" **ورقة علمية مقدمة إلى جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**، كلية اللغات، بدون تاريخ، ص: ٧ .

[٣] صليبا، جميل، **المعجم الفلسفي**، ط١، (يروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧١م)، ص ٢٥٦.

[٤] **مفهوم السيميائية نقدا ريمة الخاني**، ص: ٢، -http://www.ta5atub.com/t408

[٥] العناني، محمد، المصطلحات الأدبية الحديثة، (القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ١٩٩٦١م)، ص ١٥٣-١٥٤.

٣. بعض الباحثين حاول التوفيق بين هذين المصطلحين، فمنهم من يري أنّ "السيميولوجيا" تعني بدراسة نظام محدّد من أنظمة التوصيل، من خلال علاماته وإشاراته ودراسة الدلالات والمعاني حيثما وجدت، وبالخصوص في النظام اللغوي. بينما "السيميوطيقا" تهتم بدراسة الاتصال والدلالة عبر أنظمة العلامات في علوم مختلفة، وفي تطبيقاتها وممارستها الخيالية، فهي تتخصص في الاتصال الآلي، والاتصال الحيواني، وتصل إلي أكثر أنظمة الاتصال الإنساني تعقيداً وتركيباً؛ لغة الأساطير، واللغة الشعرية مثلاً، مستعملة في هذه المجالات المختلفة علوم اللغويات، والأنثروبولوجيا، والمنطق والفلسفة والألسنية[١].

٤. يري آخرون تطابقاً بين المصطلحين ويستخدمونهما بمفهومٍ واحدٍ؛ واعتمدوا في ذلك على القرار الذي اتخذته الجمعية العالمية للسيميوطيقا Semiotica في فبراير عام ١٩٦٩ بباريس،حيث قرّروا استخدام مصطلح السيميوطيقا في دراساتهم الأدبية والنقدية، وأسّسوا الرابطة الدولية للدراسات السيميوطيقية[٢].

وأما السيمائية فهي تنحصر في أغلب الأحيان في مفهوم السيميوطيقا والسيمولوجيا، إلا أنها تختلف مسميّاتها في الدراسات العربية، ومن أهمها ما يلي:

١. كثيرٌ من الدراسين العرب يستخدمون مصطلح "السيمياء"، من أمثال: الدكتور عبد المالك مرتاض[٣]، عبد العالي بوطيب[٤]، والدكتور محمد مفتاح[٥]، وسامي سويدان[٦]، والدكتور عادل فاخوري[٧]، والدكتور رئيف كرم[٨]، والدكتور رضوان ظاظا[٩]،

[١] عزام، محمد، **النقد والدلالة**، (دمشق: منشورات وزارة الثقافة السورية، ١٩٩٦م)، ص٩.

[٢] عصفور، جابر، **النظرية الأدبية المعاصرةلرامان**، (القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر، ١٩٩٠م).

[٣] مرتاض، عبد المالك، **التحليل للخطاب الشعري**، علامات النادي الأدبي الثقافي بجدة، الجزء (٥) المجلد (٢)، سبتمبر١٩٩٢م، ص١٤٣.

[٤] بوطيب، عبد العالي، **جريماس والسيمائيات السردية**، علامات، الجزء (٢٢)، المجلد (٦)، دسمبر١٩٩٦، ص: ٩١.

[٥] مفتاح، محمد، **في سيمياء الشعر القديم: دراسة نظرية وتطبيقية**، (الدار البيضاء: دار الثقافة، ١٩٨٢).

[٦] سامي سويدان؛ "مقاربة سيمائية قصصية: اللص والكلاب لنجيب محفوظ"، **الفكر العربي المعاصر**، بيروت، مارس ١٩٨٢م، ص ٢١٦-٢٢٦.

[٧] فاخوري، عادل، "حول إشكالية السيميولوجيا (السيمياء)"، **عالم الفكر**، الكويت، المجلد ٢٤، العدد ٣، مارس، ص١٧٩.

[٨] كرم، رئيف، "السيمياء والتجريب المسرحي"، **عالم الفكر**، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، المجلد ٢٤، العدد٣ ، مارس ١٩٩٦، ص ٢٣٥.

[٩] ظاظا، رضوان، **مدخل إلي مناهج النقد الأدبي**"، (الكويت: عالم المعرفة، العدد (٢٢١)، مايو ١٩٩٧م)، ص ٢١٩.

وحسن بحراوي[١]، وجمال شحيد[٢]، ومحمد حمود[٣]، ومحمد عزام[٤]، وغيرهم[٥].

٢. يستخدم بعض الباحثين مصطلح "علم العلامات" أو "العلامية" أو "الدلائلية"، وممن استخدم هذا المصطلح: الدكتور عز الدين إسماعيل[٦]، والدكتور زكريا إبراهيم[٧]، والدكتور عبد الكريم حسن[٨]، الدكتور عبد السلام المسدي[٩]، وشكري المبحوث[١٠]، وسمير المرزوقي[١١]، ومجدي وهبة[١٢] وغيرهم.

٣. فريق آخر يستخدم مصطلح "السيميولوجيا"، ومن أشهر هؤلاء: الدكتور حميد الحمداني[١]، والدكتور صلاح فضل[١]، والدكتور سعيد حسن بحيرى[٢]، والدكتور أنطون طعمة[٣]، والدكتور لطيف زيتوني[٤]، وحياة جاسم محمد[٥]، وغيرهم.

---

[١] بحراوى، حسن، **بنية الشكل الروائي، القضاء، الزمن، الشخصية**، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٠م)، ص ٢٥.

[٢]جمال شحيد، العربي والسيميائية، المعرفة، العدد (١٧٧)، دمشق ١٩٧٦، ص: ٣٨-٤٤.

[٣] حمود، محمد، "السيميائية"، والتمدين لألان روب جربيه"، **الفكر العربي**، العدد (٢٩)، بيروت، نوفمبر ١٩٨٢، ص ٤.

[٤] عزام، محمد، النقد والدلالة، **نحو تحليل سيمائي للأدب**، (دمشق: وزارة الثقافة السورية، ١٩٩٦م).

[٥] اصطيف، عبد النبي، **لهجات جديدة البنيوية والسيميائيات الموقف الأدبي**، دمشق، العدد (١٠٠)، أغسطس ١٩٧٩، ص، ١٣٩.

[٦] عز الدين إسماعيل في ترجمة لكتاب "نظرية التلقي" لربرت هولب، النادي الثقافي بجده، ط١، ١٩٩٤م، ص: ٣٧٢.

[٧] زكريا إبراهيم البنية، مكتبة مصر، بدون، ص ٤٩ .

[٨] حسن عبد الكريم، عبد القادر ربيعة، "التشويه من الداخل في ضوء العلاماتية البنيوية"، **عالم الفكر**، الكويت، المجلد ٢١، العدد ٣، مارس ١٩٩٣م، ص ٧٧.

[٩] عبد السلام المسدي، **الأسلوبية والأسلوب: نحول بديل ألسني في نقد الأدب**، (ليبيا، تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٧٧م).

[١٠]المخوت، شكري، ورجاء سلامة، ترجمة الشعرية لتزفيطان طودوروف، ط٢، (الدار البييضاء دار توبقال للنشر، ١٩٩٠م)، ص ٩١.

[١١] المرزوقي، سمير، جميل شاكر؛ **مدخل لنظرية القصة**، (بغداد: الشئون الثقافية، ١٩٨٦م)، ص ١٠٧- ٢٣١.

[١٢]وهبة، مجدي، كامل المهندس؛ **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، (بيروت: مكتبة لبنان ١٩٨٤م)، ص٤٢، ٢٥٧.

[١]. لحمداني، حميد، مارسيلو إسكال، "**الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة**، (الدار البيضاء:دار أفريقيا الشرق، ١٩٨٩م).

٤ . يفضّل آخرون استخدام مصطلح "السيميوطيقا"، ومن أشهرهم: الدكتور عبد الحميد إبراهيم شيحة[٦]، والدكتورة أمينة رشيد[٧]، والدكتور عبد المنعم تليمة[٨]، والدكتور محمد عناني[٩]، وكاطع الحلفي[١٠]، ومحمد الماكري[١١] وغيرهم.

٥ . وذهب آخرون إلى استخدام المصطلحات الثلاثة في آنٍ واحدٍ دون تفضيلٍ لمصطلح على آخر، أعني: السيميائية، والسيميولوجيا، والسيميوطيقا، وممن ذهب إليه الدكتور حامد أبو زيد[١]، والدكتور سامي حنا[٢]، والدكتورة فريال غزوال[٣]، الدكتورة سيزا قاسم[١] وغيرهم.

---

[١] فضل، صلاح، **نظرية البنائية في النقد الأدبي**، (القاهرة: مؤسسة مختار للنشر، ١٩٩٢م)، ص٤١٣، ٤٤٥.

[٢]. د. سعيد حسن بحيري؛ علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشرطة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، القاهرة، ١٩٧٧م، ص: ١٦.

[٣]. د. أنطون طعمة؛ السيميولوجية والأدب، مقاربة سيميولوجية تطبيقية للقصة الحديثة المعاصرة، عالم الفكر المجلس الوطني للثقافة، الكويت، المجلد ٢٤، العدد ٣، مارس ١٩٩٦م، ص: ٢٠٧.

[٤]. د. لطيف زيتوني؛ السيميولوجيا وأدب الرحلات، عالم الفكر، الكويت، المجلد ٢٤، العدد ٣؛ مارس ١٩٩٦م، ص: ٢٥١.

[٥]. حياة جاسم محمد في ترجمتها لكتاب نظريات السرد الحديثة لوالاس مارتن، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٨م، ص: ٦٠.

[٦]. د. عبد الحميد إبراهيم شيحة ؛ الاتجاه السيميوطيقي في قراءة النص المسرحي، علامات، الجزء ٣٤.

[٧]. د. أمينة رشيد؛ السيميوطيقا في الوعي المعرفي المعاصر ضمن كتاب أنظمة العلامات، دار الياس العصرية، القاهرة، ١٩٨٦م، ص: ٤٧.

[٨]. د. عبد المنعم تلمية في ترجمة دراسة "حول الآلية السيموطيقية للثقافة"، ليوري وبريس أوسبنكي ضمن كتاب أنظمة العلامات، ص: ٢٩٥.

[٩]. د. محمد عنائي، المصطلحات الأدبية الحديثة، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان، القاهرة، ١٩٩٦م، ص: ١٥٣.

[١٠]. كاطع الحلفي في ترجمته لدراسة "اللغة البشرية وأنظمة سيميوطيقية أخرى" لنعوم تشومكسي ضمن كتاب أنظمة العلامات، المرجع السابق، ص ١٩٥.

[١١]. محمد الماكرى، الشكل والخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩١م، ص: ٥٣.

[١]. د. حامد أبو زيد؛ العلامات في التراث، دراسة استكشافية، ص: ٧٣ وترجمته لبحث "سيميوطيقا السينما ليوري لوتمان"، نفسه، ص: ٢٦٥.

[٢]. د. سامي حنا، وكريم حسام الدين، د نجيب جريس؛ معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان، ١٩٩٧م، ص. ١٢٨

[٣]. د. فريال غزوال؛ علم العلامات "السيميوطيقا" مدخل استهلالي ضمن كتاب "أنظمة العلامات" مرجع سابق، ص: ٩، ترجمة بحث "سيميوطيقا الشعر"، دلالة القصيدة لمايكل رفاتير، ص: ٢٣١.

٦_ وذهبت طائفة أخرى من النقاد العرب إلى استخدام تارةً علم الدلالات، وأخرى علم الإشارة، وثالثة علم الأدلة، وعلم الدلائل وغيرها.

وكل هذه المسميات للسيميائية تأتي من الناحيتين الفنية والموضوعية. ولكن بعد هذا وذاك فإنّه لا يوجد فرقٌ بين هذه المصطلاحات الثلاثة ولا سبب تفضيل بعضها على بعض، ومع ذلك تَمَّ اختيار مصطلح "السيميائية" في الدراسات النقدية العربية؛ وذلك لأجل أنّ معظم الدراسات النقدية العربية المعاصرة استخدمت مصطلح "السيمياء"؛ استناداً إلى كلمة "السيما"، أي: العلامة، وهي كلمةٌ عربيةٌ، بل وردت في القرآن الكريم أيضًا، وأيضا أنّ هناك تطلعًا إلى استخدام مصطلح مستقل في النقد العربي، فكما أنّ الدرس النقدي الإنجليزي يفضّل مصطلح "السيميوطيقا"، والدرس النقدي الفرنسي يفضّل مصطلح "السيميولوجيا"، وعلى هذا يكون من الأنسب في الدرس النقدي العربي المعاصر استخدام "السيميائية" في هذا الباب. وقد انتشر هذا المصطلح في النقد العربي حيث توجد عشرات الدراسات السيميائية التي صدرت عن دور النشر العربية، ومنها ما هو منشور في الدوريات النقدية المختصصة، حتى بدأ يترسخ هذا المصطلح كعلم مستقل يمكن تسميته "علم السيمياء".

دراسة تطبيقية في قصّة يوسف عليه الصلاة والسلام في سورة يوسف:

يتجلّى علم السيميائية في النصوص القرآنية في قصّة يوسف عليه الصلاة والسلام في سورة يوسف. فالقرآن الكريم وصم قصّة يوسف عليه الصلاة والسلام أحسن القصص، ففيها أحداث، وشخصيات، وصراع، وحلّ وغير ذلك، كما يجد القارئ في النصوص القرآنية من علامات، ودلالات، وإرسالية وإشارية، وتجليّات أخرى تكمن في بطون الكلمات والتعبير، ويتبيّن ذلك من خلال الأمثلة التالية:

قال الله تعالى:{وَجَاءُوا عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ} [يوسف: ١٨] {وَاسْتَبَقَا الْبَابَ وَقَدَّتْ قَمِيصَهُ مِنْ دُبُرٍ وَأَلْفَيَا سَيِّدَهَا لَدَى الْبَابِ قَالَتْ مَا جَزَاءُ مَنْ أَرَادَ بِأَهْلِكَ سُوءًا إِلَّا أَنْ يُسْجَنَ أَوْ عَذَابٌ أَلِيمٌ} [يوسف: ٢٥] {اذْهَبُوا بِقَمِيصِي هَذَا فَأَلْقُوهُ عَلَى وَجْهِ أَبِي يَأْتِ بَصِيرًا وَأْتُونِي بِأَهْلِكُمْ أَجْمَعِينَ } [يوسف: ٩٣] إنّ قميص

[1]. د. سيزا قاسم؛ السيميوطيقا حول بعض المفاهيم والأبعاد ضمن المرجع السابق، ص: ١٧، وبحث القارئ والنص من السيميوطيقا إلى الهيرمينوطبقا، عالم الفكر، المجلد ٢٣, العدد ٤-٤، يونيو ١٩٩٥م، ص: ٢٥١.

يوسف عليه الصلاة والسلام كانت له سيميائية عاليةٌ في القصة، إذ وردت كلمة (القميص) في الآيات الثلاث في ثلاث صور، وهي:

أنّ قميصه في الآية الأولى كان دليلاً ليعقوب عليه الصلاة والسلام على كذبهم، وفي الثانية كان دليلاً على براءة يوسف، وفي الآية الثالثة كان سبباً لارتداد بصره حين ألقاه على وجهه[1]. فكان القميص فيها علامةً للتماثل السيميائي في النص القرآني.

وكذلك لفظ (الدم) [يوسف: ١٨] الذي وضعه إخوة يوسف على قميص أخيهم يوسف، وعرضوه على أبيهم يعقوب عليه الصلاة والسلام، وكان الأب عَرَفَ أنّ هذا الدم ليس بدم ابنه يوسف عليه الصلاة والسلام، فكان الدم مماثلا لفعل القتل، إمّا الأكل، كما بيّنه القرآن الكريم، فقال:{فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ } [يوسف: ١٧]، وإما الافتراس كما روي في التوراة. وإلى جانب آخر أنّ إخون يوسف عليه السلام كانوا قد عرفوا من خلال المعارف الثقافية أنّ الدم يدلّ على القتل. ولكنّهم في الحقيقة ذهبوا بيوسف وأجمعوا أن يجعلوه في غيابة الجبّ، وفعلوا ذلك. ثم عادوا إلى أبيهم عشاءً وهم يبكون، وبيدهم قميصه ملطّخ بدمٍ كذبٍ؛ ليخدعوا به أباه وقد صوّر القرآن الكريم هذا المنظر بقوله تعالى: {وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ. قَالُوا يَاأَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِنْدَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ}[يوسف: ١٦،١٧]. فقال الأب غير مصدِّق لقولهم: {قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ} [يوسف: ١٨].

حاول بعض المفسرين ان يجدوا تفسيرا لعدم تصديق الأب بأنّ الذئب هو الذي أكل ابنه. فذهب بعضهم إلى أنها معرفة نبوية. بينما قال آخرون . وكان أكثر واقعية من أصحاب التفسير الميتافيزيقي : إنّ الأب عندما رأى قميص يوسف غير ممزّقٍ عَرَف ذلك؛ لأنّ الذئب لو كان مفترسًا لولده لكان القميص أيضًا قد تمزّق من الافتراس. ومن ثَمَّ نرى النص القرآني أكثر واقعيةً من النص التوراتي في اختيار القرآن الكريم لفظة (أكل)، ولم يستخدم لفظة (افترس)، كما جاء في التوراة[1]. وقال الخطابي: إن الافتراس معناه في فعل السبع القتل فحسب، وأصل الفرس دق العنق، والقوم إنما ادّعوْا على الذئب أنه أكله أكلاً وأتى على جميع أجزائه وأعضائه، فلم يترك مفصلًا ولا عظماً، وذلك أنهم خافوا مطالبة أبيهم إياه بأثر باق منه يشهد بصحة ما ذكروه، فادّعَوْا فيه الأكل؛ ليزيلوا

[1]. الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو، الكشاف عن حقائق غوامص التنزيل، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط ٣، ١٤٠٧هـ)، ٤٥١/٢؛ أبو السعود، مُحَمَّد بن مُحَمَّد العمادي، إرْشَاد الْعَقْلِ السَّلِيمِ إلى مزايا الْقُرْآن الكريم، (بيروت: دار إحْيَاء التُّرَاث العَرَبِيّ، ب ت)، ٢٦٠/٤.

[1]. د. محمد تحريشي، النقد والإعجاز، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٤م، جامعة أم القرى، ص١٢٧.

عن أنفسهم المطالبة، والفرس لا يعطي تمام هذا المعنى، لم يصح على هذا أن يعبر عنه إلا بالأكل؛ على أنّ لفظ الأكل شائع الاستعمال في الذئب وغيره من السباع. وحكى ابن السكيت في ألفاظ العرب قولهم: أكل الذئب الشاة فما ترك منها تامورا[1].

وهناك لفتة رائعةٌ جدًا للقميص حينما عُرضَ على الأب يعقوب عليه الصلاة والسلام، فشمّ رائحته، فعرف حضور ابنه عمّا قريب، فكانت رائحة الشخص بديلة لحضور الشخص على رغم غيابه، وذلك في قوله تعالى: {اذْهَبُوا بِقَمِيصِي هَذَا فَأَلْقُوهُ عَلَى وَجْهِ أَبِي يَأْتِ بَصِيرًا وَأْتُونِي بِأَهْلِكُمْ أَجْمَعِينَ. وَلَمَّا فَصَلَتِ الْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلَا أَنْ تُفَنِّدُونِ} [يوسف: ٩٣، ٩٤]؛ حيث لما نشروا قميصه على وجه أبيه فاحت منه ريح يوسف، فبلغت يعقوب من مسافة بعيدة[2].
وأيضا قوله تعالى: {وَإِنْ كَانَ قَمِيصُهُ قُدَّ مِنْ دُبُرٍ فَكَذَبَتْ وَهُوَ مِنَ الصَّادِقِينَ. فَلَمَّا رَأَى قَمِيصَهُ قُدَّ مِنْ دُبُرٍ قَالَ إِنَّهُ مِنْ كَيْدِكُنَّ إِنَّ كَيْدَكُنَّ عَظِيمٌ} [يوسف: ٢٧، ٢٨]، فقوله تعالى: (قُدَّ مِنْ دُبُرٍ) [يوسف: ٢٧، ٢٩]، فإن فعل القُدَّ من الدُبُر معناه أنّ الذي قام بالتمزيق كان خلف لابس القميص، وهذا يعني أنّ فعل المراودة كان متوجهاً من التابع إلى المتبوع، مما يدل على براءة مَنْ قُدَّ قَميصُه مِنْ دُبُرٍ ونزاهته، وهو يوسف عليه والصلاة والسلام[3].
ومن العلامات التي استخدمها النص القرآني، هي: إغلاق أبواب البيت وتهيئة المضجع، والخلوة؛ تهيئةً للجو المناسب لممارسةٍ جنسيةٍ. وذلك في قوله سبحانه وتعالى: {وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ} [يوسف: ٢٣]. أَيْ: أحْكمَت إغْلَاقَ باب الْمَخْدَعِ الَّذِي كانا فِيه، وَبَابِ البَهْو أمام الْحجُرات والغرف، وباب الدّار الْخارِجِي، وقد يكون في أمثال هذه القصور أبواب أخرى متداخلة، وقالت: هلمّ أقْبل وبادِرْ، فإنّي تهيّأت لك[1]، وكل ذلك للمبالغة في تهيئة الاجواء للممارسة الجنسية بكل حذر.

---

[1]. الخطابي، حمد بن نصر الخطابي، بيان إعجاز القرآن، تحقيق: د. محمد زغلول سلام ، دار المعارف، الطبعة الثالثة: ١٩٧٦م، ص : ٤١

[2]. غرائب التفسير وعجائب التأويل، محمود بن حمزة بن نصر، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة، مؤسسة علوم القرآن، بيروت، ٥٥١/١، ٥٥٢.

[3]. محمد رشيد بن علي رضا، تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠م، ٢٣٧/١٢.

[1]. المرجع السابق، ٢٢٨/١٢. وانظر أيضاً: مجلة تراثنا المجلد ٨ ، مؤسسة آل البيت، ص ٢٧٧ .

وأيضاً قول الله سبحانه وتعالى:{وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَاأَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ}[يوسف: ٤٣]، وقوله: {يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ . قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُونَ . ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ} [يوسف: ٤٦ – ٤٨].

ففي هذه النصوص الكريمة مجموعة من التشاكلات والتباينات، من نحو: سنوات الرفاه وسنوات العجاف، ومعها أيضاً صورة التشاكل من خلال العدد سبعة، سبع سنوات رفاه وسبع سنوات عجاف، سبع سنبلات خضر، وسبع سنبلات يابسات.

ومن الملحوظ كذلك أنّه تنبني النصوص القرآنية في هذه القصّة على رمزية العدد ثلاثة دون الإشارة إلى ذلك، وذلك يؤدّي إلى أنّ الفعل ربّما لا يثبت ما لم يتكرر ثلاث مرات[١]. فينبني الحبّ العائلي على ثلاثة أشخاص، كما في عائلة يعقوب عليه الصلاة والسلام: الأب يعقوب، ويوسف وأخيه الذي تسمّيه بعض المرويات بنيامين[٢]. وتكرّرت زيارة إخوة يوسف لمصر ثلاث مرات أيضًا: في الأولى تعرّف يوسف عليهم، قال تعالى: {وَجَاءَ إِخْوَةُ يُوسُفَ فَدَخَلُوا عَلَيْهِ فَعَرَفَهُمْ وَهُمْ لَهُ مُنْكِرُونَ} [يوسف: ٥٨]، وفي الثانية عرّف نفسه إلى أخيه وأبقاه معه، قال عزّ وجلّ: {وَلَمَّا دَخَلُوا عَلَى يُوسُفَ آوَى إِلَيْهِ أَخَاهُ قَالَ إِنِّي أَنَا أَخُوكَ فَلَا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ } [يوسف: ٦٩]، وفي الثالثة عَرَفه الإخوة، كما قال تعالى: {قَالُوا أَإِنَّكَ لَأَنْتَ يُوسُفُ قَالَ أَنَا يُوسُفُ وَهَذَا أَخِي قَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَيْنَا إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِ وَيَصْبِرْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ} [يوسف: ٩٠]، إذن اكتمل فعل التعارف بتكراره ثلاث مراتٍ.

وقد تكررت الرؤى ثلاث مرات أيضا، فهناك رؤيا السَجِينَين، والثالثة رؤيا الملك، ومن ثَمَّ جاء يوسف معبرًا صادقًا للرؤيا، قال سبحانه وتعالى: {وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ وَلِنُعَلِّمَهُ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ وَاللَّهُ غَالِبٌ عَلَى أَمْرِهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ} [يوسف: ٢١].

---

[١]. يقول المثل الشعبي: الثالثة ثابته، ومثل آخر يقول: بالثالثة المنية. وهناك وصية احترازية عراقية لمن يبني له دارًا، تقول: الدار الأولى بِعْهَا، والدار الثانية أَجِّرْها للغير، والثالثة اُسْكُنْ فيها.

[٢]. الثعلبي، أبو إسحاق، أحمد بن محمد، الكشف والبيان عن تفسير القرآن (تفسير الثعلبي)، تحقيق: الإمام ابن عاشور، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ)، ٢٣٨/٥؛ ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ)، ٣٤٣/٤.

وسبق أن ذكرنا استخدام النص القرآني للقميص ثلاث مرات، وكلُّ مرة ينتج القميص فعلاً مّا، ففي الأولى علامة على كذب ادّعاء الإخوة، ومنْ هنا حَزِن يعقوب عليه الصلاة والسلام، وفي الثانية تبرئة يوسف عليه الصلاة والسلام من فعل المراودة، وفي الثالثة عودة البصر الى أبيه يعقوب عليه الصلاة والسلام.

ونجد كذلك عدد السجناء هم ثلاثة، يوسف عليه الصلاة والسلام، وساقي الملك، وخبّازه. وهناك لفتةّ دقيقةٌ عن الرقم ثلاثة، وهي: أنّ مجموع سنوات الرخاء والقحط هو خمسة عشر سنة، تقبل القسمة على ثلاث، كما قال تعالى: {قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُونَ (٤٧) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ (٤٨) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ النَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ } [يوسف: ٤٧ - ٤٩]

وفي الختام توصّلت هذه السورة إلى دروسٍ وعبر، أهمها ثلاثة:

الأول: الحسد.

الثاني الفعل الجنسي غير الشرعي.

الثالث: الدرس الاقتصادي.

وهناك دروس وعبر أخرى هي ناتجة من الدروس الرئيسة، فصبر يعقوب عليه الصلاة والسلام على ابنه متولّد من فعل الحسد وما نتج منه.

والدرس الثاني نتجت منه دروس ثانوية أخرى، خاصةً ثأر المرأة من الرجل الذي لم يمكّنها من نفسها. وإضافة إلى ذلك الاعتماد على الله تعالى، وذلك من قبل يوسف عليه الصلاة والسلام. والدرس الثالث . وهو الدرس الاقتصادي . فيؤكّد على التدبير الجيد للأمور الاقتصادية التي تؤدي إلى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب. وفي الوقت نفسه أنّ الحالة الاقتصادية لمصر تمر بثلاث فترات من حيث الوضع الاقتصادي، الأولى: حقبة الرفاه الاقتصادي، والثانية: حقبة الجدب، والثالثة: هو العام الذي يغاث الناس فيه. ولو عدنا إلى حُلم يوسف في قوله تعالى: {إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَاأَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ} [يوسف: ٤] لرأينا أنّ عناصره ثلاثة، هي: الكواكب، والشمس، والقمر. وهكذا أثّر العدد ثلاثة في هذه القصة القرآنية في تثبّت فعلٍ بتكراره ثلاث مرات.

ومن هنا قد توصّل البحث إلى ما له فوائد جمّة لقراءة النصّ القرآني السيميائية وإيصال مدلولاتها إلى قلوب الناس وقرّائه عن طريق هذا العنصر من العناصر للدراسة النقدية المعاصرة مثل الدراسة والقراءة السيميائية والدراسات العلاماتية .

وصلّى الله تعالى على نبينا محمّد وعلى آله وصحبه وسلّم تسليماً كثيرًا.

نماذج من متقاربات الإستعمالات المشتركة الشائعة في اللسانيات الأربع "العربية الإنجليزية والملايا والكُرْدِيَّة: دراسة لغوية عصرية

أبو بكر توفيق فتاح
قسم الفقه وأصول الفقه، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية،ماليزيا

ملخص البحث

يحاول الباحث في هذا البحث؛ الكشف والتفتيش والتفحيص والتنقيب من التجربة الشخصية للباحث، عبر سنين دراسته، وعبر تجواله مجموعة لا بأس من الدول، فتراكمت الخبرات والمعلومات في مجموعة من اللغات. وهذه بدرها أرغم الباحث وأرغبته في نفس الوقت؛ أن يسدل الستار عن بعض الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية واللغة الملايا واللغة الكردية من جهة، ومن جهة أخرى البحث عن الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الملايا والكردية. ومن جهة ثالثة التنقيب عن الكلمات المشتركة بين اللغة الملايا مع اللغة الكردية. كل هذا وذاك عن التجربة الشخصية للباحث ويهدف من وراء ذلك أن يحفر بصمة عالمية في عالم المعرفة والمعلوماتية.

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله"ﷺ". وبعد؛ من منطلق أهداف المؤتمر العالمي "مقاربات في اللسانيات والأدبيات: بين التقليد والتجديد" في الجامعة الإسلامية العالمية الموقرة التي شرفني الله بالانتساب إليها، ومن منطلق معرفة شيء من آيات الله التي أودعها في أكرم خلقه الإنسان كما ٹ ٹچں ڻ ڈ ڈ ۂ ۂ ہ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ چ الروم: ٢٢ .

(22) And of His signs is the creation of the heavens and the earth, and the difference of your languages and colours. Lo! herein indeed are portents for men of knowledge.[١]

---

١ The Quran,Modern English Translation,Translated by Talal Itani, www.ClearQuran.com.

DAN DI antara tanda-tanda kebesaran NAY ialah.... dan perbezaan bahasa kamu dan "warna kulit kamu Allah bagi kaum Yang berfikir"[1]

"لة نيشانةكانى بوون و دةسةلآتى خوا: دروستكردنى ئاسمانةكان و زةويى و ليَكنةضونى زمانى قسةكردن و رِةنطةكانتانة"[2].

والحكمة ظاهرة وبائنة حيث صرح قول الله سبحانه وتعالى في ذلكچچڃڃچچڇڇچچ ڇ ڇچ چچ ڍ
ڍ ڌ ڌڎ ڎ ڎ ڈ ژ ژ چالحجرات: ١٣..

حيث الحكمة في هذا الاختلاف وكثرة الشعوب والقبائل والأمم المختلفة في ربوع الأرض كلها لتعارفوا! لا لتفاخروا على حساب الآخرين؛ والدليل على أن الله أردف هذه الآية بعدها مجموعة من الآوامر والنواهي التي تأمر وتنهى الإنسان المسلم بعدم السخرية وعدم هضم حقوق الآخرين حيث
ٹ ڈ چڊ ۂ ئا ئا ئە ئە ئو ئو ئۇ ئۇ ئۆ ئۆ ئۈ ئۈ ئې ئې ئى ئى ئى ئد ی
ی ي ئج ئح ئم ئى ئي بج بح بخ بم بى بي تج تح تخ تم تى تي ثج ثم چ
الحجرات: ١١.

الآوامر الصارمة واضحة "عدم السخرية" من أي شخص، أو أية قبيلة، أو أية لغة!

وفي اللآية توجيه من الباري بالتفات إلى "مسألة الخيريةوالأفضلية والأكرمية عند الله"، ليس بحساب وميزان ومعيار الناس! بل بما عند الله!

إلى آخر كل ما ترشد وتأمر إليها وتوجه وتحكم وتقضي بها باقي الآية من العقل والحكمة وغير ذلك.

مشكلة البحث:

مشكلة البحث تكمن في هذه الدراسة أن لا يوجد دراسة على حد علم الباحث المتواضع من اهتم وجمع بين تلك اللغات الأربع والخوض في الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية واللغة الملايا واللغة الكردية في آن واحدة ودراسة واحدة. وبهذا يكفي الباحث أن يسبق إلى عرض

---

[1] Al-Quran AL- KARIM Cetakan Ketiga, November 2013,page 406

[2] أحمد كاكة محمود، تفسيررامان الكردية ص٦٦٦.

معرفة قَلَّ التطبيق الحقيقي والعملي لها. والباحث على يقين لن يكون هو الأخير وإن كان هو من الأوائل في التطرق والتباحث في أكثر من لغة مجتمعة في بحث واحد.

أسئلة البحث:

يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية، ما الكلمات المشتركة بين اللغة الملايا واللغة الكردية.
٢. ما الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الملايا واللغة الكردية؟
٣. ما الكلمات المشتركة بين اللغة الملايا مع اللغة الكردية؟

أهداف البحث:

الأهداف الأساسية لهذا البحث تتلخص في النقاط التالية:

١. استجلاء الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية، وتسليط الضوء على الكلمات المشتركة بين اللغة الملايا واللغة الكردية.
٢. بيان الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الملايا واللغة الكردية.
٣. توضيح الكلمات المشتركة بين اللغة الملايا مع اللغة الكردية.

أهمية البحث:

أهمية هذا البحث تظهر خلال نقاط تالية:

١. يستفيد الباحثون الذين لهم حب التضلع والتعلم لأكثر من لغة فلعل كل من يقرأ هذا البحث يدلي هو أيضًا بدلوه حسب تجربته في اللغة الجديدة مع لغة الأم.

وبهذا وغيرها سيكون صرحاً قيمًا معرفيًا جديدًا في عالم اليوم خدمة للعلم والمعرفة.

٢. تستفيد المؤسسات الرسمية وغير الرسمية من المؤسسات التعليمية والتثقيفية والأكاديمية والإعلامية، وغيرها من هذا العرض الذي من جهد الباحث المتواضع لمزيد من البحث والتنقيب والتفحيص والتفتيش والمقارنة والمقاربة بين أكثر من لغة.

وكل هذا سيحصل من النتائج والحلول التي يصل إليها الباحث حول مشاركة أكثر من لغة لمفردة أو كلمة وذلك يؤكد ترافد ورفدت الحضارة الإنسانية التي مرت عبر العصور والأزمان والأوقات الأماكن والجهات وليس حكرا على فئة من الناسدون الآخرين.

٣. وكذلك أهمية الدراسة تكمن إلى جانب النقطتين السابقتين، في التعارف والتحابب بين الأفراد والحكومات والأمم ما إذا عرف صاحب لغة ما يشاركه في مفردة أو لفظ غيرها من لغات أخرى وهذا من التعارف المأمور به شرعاً.

منهج الدراسة:

ينتهج الباحث منهجين هما:

أ. **المنهج الاستقرائي**: يستخدم للبحث عن المعلومات والجزئيات المتعلقة بمفردات وكلمات التي يتناولها هذه الدراسة المتواضعة كل حسب حالته ووقته ومكانه من حيث الاستعمال ومن حيث المعنى ومن حيث المبنى.

ب. **منهج التحليل**: يستخدم لتحليل ومناقشة بعض هذه الكلمات والمفردات التي تثبت وجدها في أكثر من لغة حسب ما تدعو إليها الحاجة والضرورة وبقدر يعطي معلومة جديدة للقاريء.

هيكل العام للبحث:

العنوان: نماذج من متقاربات الإستعمالات المشتركة الشائعة في اللسانيات الأربع" العربي، الانجليزي، الملايا، الكردية" "دراسة لغوية عصرية"

"ملخص البحث"

خطة البحث وهيكله العام

المقدمة

مشكلة البحث:

أسئلة البحث:

أهداف البحث:

أهمية البحث:

منهج الدراسة:

وأهم ماتناولها هذا البحث؛ ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية و الملايا والكردية.

المطلب الأول: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية.

المطلب الثاني: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الملايا.

المطلب الثالث: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الكردية.

المبحث الثاني: الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الملايا والكردية.

المطلب الأول: الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الملايا.

المطلب الثاني: الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الكردية.

الخاتمة: الكلمات المشتركة بين اللغة الملايا مع اللغة الكردية.

والنتائج والتوصيات

و المصادر.

المبحث الأول: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية و الملايا والكردية.

المقدمة

بداية لعلم واطلاع القاريء؛ أقول: ليس المقصد من هذا المبحث أن أرجع إلى الكتب القديمة والدراسات المعنية بتداخل الألفاظ والكلمات والمفردات العابرة المستعملة والمستخدمة نتيجة تأثر اللغة الإنجليزية باللغة العربية أيام سيادة الحضارة الإسلامية على باقي حضارات العالم أنداك!

فهذا شأن مجاله مختلف تمامًا عن هدف وغاية الباحث، لأن المجالات المذكورة كثيرة وواسعة ومتشعبة ومتعمقة، وعليه؛ فالبحث لا يريد ولا يستطيع أن يفي بسرد وحصر تلكم الكلمات والألفاظ والمفردات الموجودة والمشتركة بين اللغة العربية واللغة الانجليزية؛ ذلك لأن الغرض من هذا البحث الإضافة الشخصية وحفر بصمة معرفية على عالم المعرفة والمعلومة!

وليس المقصود نقل المعرفة الموجودة في بطون الكتب والدراسات المعنية بذلك. ولذلك يحاول الباحث أن يأتي في كل موضوع بعدد من الأمثلة بحيث يتضح بها المقصود.

وعليه سيحتوي هذا المبحث على ثلاثة مطالب؛ المطلب الأول: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية. والمطلب الثاني: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الملايا. والمطلب الثالث: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الكردية.

المطلب الأول: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية

المقدمة

قلت في السابق الكلمات المشتركة بين تلك اللغتين كثيرة أقصد اللغة العربية واللغة الإنجليزية عديدة وكثيرة؛ لذلك يكتفي الباحث بعرض نماذج من الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الإنجليزية حسب تجربة الباحث الشخصية.

الأول: مفردة **"قال":** في اللغة العربية جاء من "قال، يقول، قل، وقولاً " تعني أفعال الأزمنة الثلاثة والمصدر وكلها تعني "كلاماً" قيل أو يقال أو قل ومصدرا كذلك.

ومقابلها في اللغة الإنجليزية التي يرى الباحث أنهما مشتركان "CALL".

ومعناها في تلك اللغة تكلم معي أو كلمني. والمثال على ذلك في اللغة الإنجليزية:

ARE YOU CALL[1] ME?

هل تكلمني أو تكلمت معي وغيرهما وكلها تعني هل تقصدني بكلامك؟

وأن معنى تلك الكلمة"CALL" وأكثر استعمالاتها في اللغة الانجليزية في سبع حالات

كالتالي:" اتصل تليفونيًا، استدعى، نادى-صرخ، سمّى، دعا، الغى- فسخ، طلب شخصا للمساعدة، اتصل تليفونياً مرة أخرى"

وكل هذه المفردات تدور حول معنى "قال" الذي ورد في اللغة العربية.

الثاني: مفردة **"كهف"** الواردة في "سورة كهف" أكثر من مرة كما ﭧﭨﭽﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﭼالكهف: ٨ – ١٠.

Surah Al-Kahf

In the name of Allah, the Beneficent, the Merciful

(8) Or deemest thou that the People of the Cave and the Inscription are a wonder among Our portents? (9) When the young men fled for refuge to the Cave and said: Our Lord! Give us mercy from Thy presence, and shape for us right conduct in our plight. (10) Then We sealed up their hearing in the Cave for a number of years.[2]

موضع الشاهد؛ حيث وردة كلمة ومفردة ولفظ "كهف" ومقابله " **Cave** " مرتين حتى في الترجمة الإنجليزية للقرآن الكريم.

ولو رجعت إلى القواميس الإنجليزية تجد كلمة " **Cave** " بنفس المعنى الوراد في اللغة العربية بوجه عام والواردة في القرآن وتفسيره بوجه أخص؛ وإليكم ذلك:

[1] ينظر، Oxford Wordpower.university press 2008 page47

[2] The Quran,Modern English Translation,Translated by Talal Itani, www.ClearQuran.com.

cave/keiv/noun[1]

1-a hollow place under the ground.

Or

2- in the side of a mountain.

هنا ذكر هذا القاموس عن كلمة "cave" عدة أمور كلها تصب لصالح البحث:

الأول، كتب صوت تلك الكلمة "keiv" وتنطق "كاف".

الثاني، أن تلك الكلمة "اسم". وهذا ينطبق على المراد الذي في اللغة العربية أيضاً.

الثالث، حدد معنى كلمة "cave" في اللغة الإنجليزية بشيئين:

١. أنها تطلق للقبو الذي تحت الأرض.
٢. يطلق "cave" ما على ما في الجبال من فسح وقبو ونفق.

وتبين أن تلك الكلمة مشتركة تماما بين تلك اللغتين وتنطبقان ولا يختلفان.

المطلب الثاني: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الملايا.

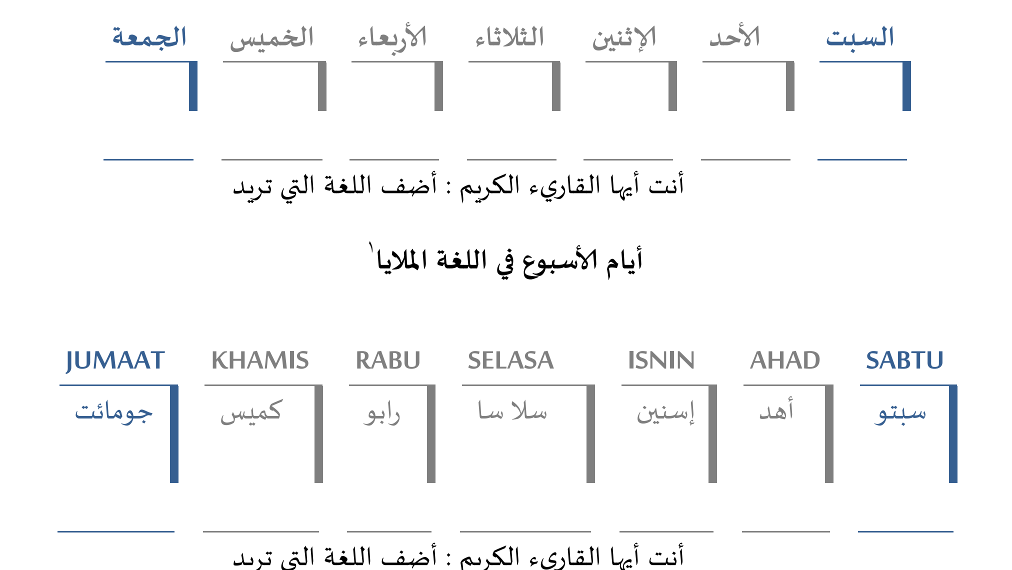
المقدمة

المطلب الثاني فقد خصصه الباحث لأهم الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الملايا

في رأيه وهذه الكلمات مهمة في حياتنا وهي مستخدمة بشلك يومي في حياة كل منا وهي أيام الأسبوع:

[1] ينظر، Oxford Wordpower.university press 2008 page51

أيام الأسبوع في اللغة العربية



وبهذه المقارنة والمتابعة تبين إن استعامالات واستخدامات أيام الأسبوع في تلكما اللغتين مشتركان وقريبان إلى درجة بعيدة من حيث المعنى والدلالة والإسم والفهم والصوت.

المطلب الثالث: الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الكردية.

المطلب الثالث: فقد خصصه الباحث لأهم الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الكردية في رأيه وهذه الكلمات وجدها الباحث في حياته الكاديمية نتيجة للمقارنة والمتابعة بين تلك اللغتين:

١. كلمة **"طازجة"** في اللغة العربية الفصحى؛ لها نفس المعنى والمدلول والإيقاع وحروفها متقاربة أو متجانسة أو متماثلة مع اللغة الكردية وبتغيير يسير يكاد لا يحسب بشيء

١ ينظر كتاب (modul,KOMUNIKASI BAHASA MELAYU Autaralangaa disunting oleh :ZARINA OTHMANP ROOSFA HASHIM PRUSDI ABDULLAH..KPT..PUKM..BANGI2015.page51.

فيقال في اللغة الكردية"تازة" والعجيب والغريب أنها في العربية العامية يستعمل "تازة" كاستخدامها في اللغة الكردية.

فمثلاً يقال "لحم طازج" أي لحم رطب وجديد لجدته تجده رطباً وفي اللغة الكردية"كَؤشتى تازه" نفس المعنى ونفس المدلول الموجود في العربية.

٢. كلمة **"زلمة"** في اللغة العربية المشاعة لها نفس استعمال اللغة الكردية"زه لام" فمعنى الزلمة في العربية العامية تعني وتقتصد بها إنسان نفس المعنى في اللغة الكردية يقال " زه لام باش" بمعنى انسان طيب.

ملاحظة: الغريب لم يرى الباحث استعمال العربية الفصحى لكلمة "زلمة" كأنه بعد مخالطة الكرد الذين حكموا مشارق ومغارب الدول العربية والإسلامية في عهد "صلاح الدين الأيوبي وأحفاده" اندرج هذه الكلمة إلى مسامع إخوانهم العرب وباتوا يطلقون على نفس الاسم ونفس المعنى.

٣. وكلمة **"دمشق"** العربية أصلها كردية بدليل أنها في اللغة العربي لا معنى لها في الفصحى، أما معناها ومدلولاتها في اللغة الكردية واضحة وتامة حيث أن "دمشق" مركب من كلمتين الأولى "دى" ومعناها"القرية" والكلمة الثانية"مشق" ومعنى "مشق" في اللغة الكردية، التمرين وممارسة الألعاب الفروسية والقتالية. وحينها استخدم هذة المنطقة من قبل الكرد لممارسة التمارين العسكرية الحربي وعلى أساسه سمي بذلك.

٤. كلمة "**عافرم عليك**" أو "آفرم عليك" يقال لشخص قام بعمل وجهد يشكر عليه، فلذاك يقال "عافية عليك" بمعنى دعاء بدوام الصحة، ونفس المدلول في اللغة الكردية "ئافه رم بؤ تؤ" الشجاعة والإقدام لك.

المبحث الثاني: الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الملايا والكردية.

المقدمة

بداية لعلم واطلاع القاريء؛ أقول: ليس المقصد من هذا المبحث أن أرجع إلى الكتب القديمة و الدراسات المعنية بتداخل الألفاظ والكلمات والمفردات العابرة المستعملة نتيجة تأثير اللغة الإنجليزية على اللغة العربية وعلى اللغة الملايا واللغة الكردية، وكذلك تاثير اللغة

الإنجليزية على باقي حضارات العالم اليوم!

فهذا شأن مجاله مختلف تمامًا عن هدف وغاية الباحث، لأن المجالات المذكورة كثيرة وواسعة ومتشعبة ومتعمقة.

وعليه؛ وفي اعتقاد الباحث لا يوجد دراسة قامت ببيان تأثير اللغة الإنجليزية على اللغة العربية وعلى اللغة الملايا واللغة الكردية، في وقت واحد ولعل هذا أول قطر الندى، وكذلك في حد علم الباحث المتواضع لا توجد دراسة مخصصة لبيان تأثير اللغة الإنجليزية على باقي حضارات العالم اليوم! ممكن تجد دراسة تبين تأثير اللغة على لغة ما.

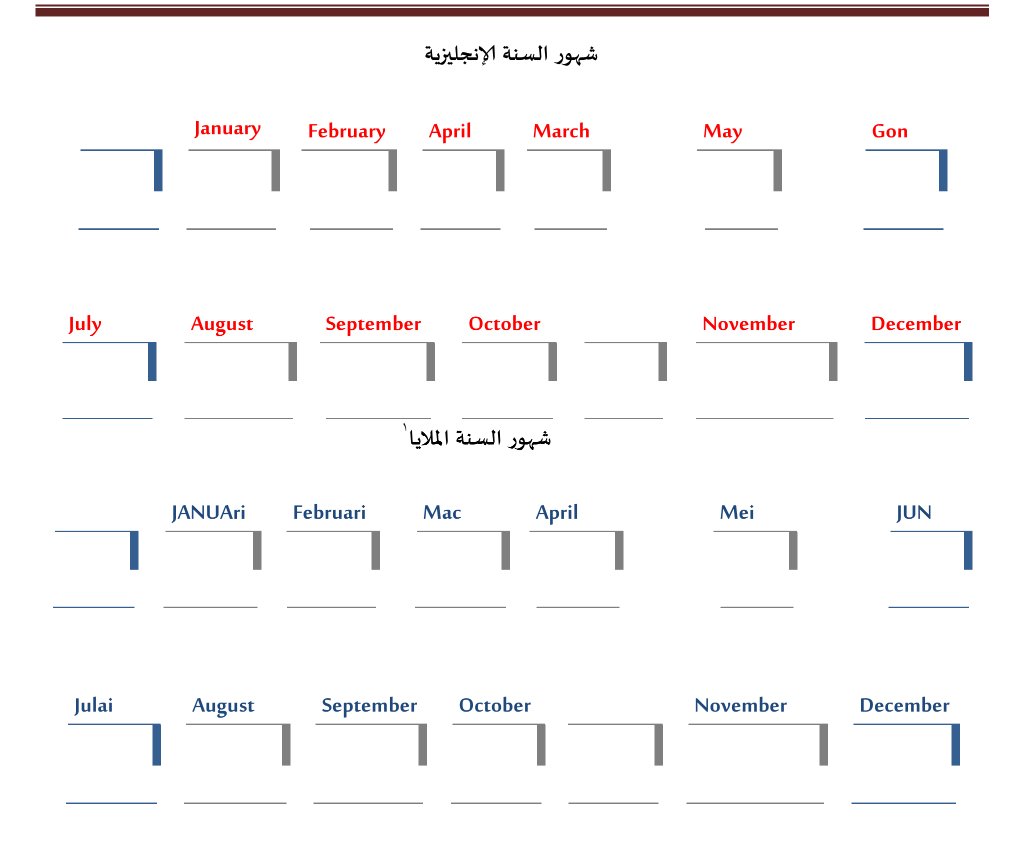
إذا فالبحث لا يريد ولا يستطيع أن يفي بسرد وحصر تلكم الكلمات والألفاظ والمفردات الموجودة والمشتركة بين اللغة العربية واللغة الانجليزية؛ ذلك لأن الغرض من هذا البحث الإضافة الشخصية من خلال التجارب اليومية وجعل بصمة معرفية على عالم المعرفة والمعلومة! وليس المقصود نقل المعرفة الموجودة في بطون الكتب والدراسات المعنية بذلك. ولذلك يحاول الباحث أن يأتي في كل موضوع بعدد من الكلمات تتضح بها المقصود.

لذلك هذا المبحث يحتوي على مطلبين: المطلب الأول: الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الملايا. والمطلب الثاني: الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الكردية.

المطلب الأول: الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الملايا.

المقدمة

فقد خصصه الباحث لأهم الكلمات المشتركة بين اللغة العربية مع اللغة الملايا في رأيه وهذه الكلمات مهمة في حياتنا وهي مستخدمة بشلك يومي في حياة كل منا وهي شهور السنة:



وبهذه المقارنة والمتابعة تبين استعامالات واستخدامات شهور السنة في تلكما اللغتين مشتركان وقريبان إلى درجة بعيدة من حيث المعنى والدلالة والإسم والفهم ويختلفان في الصوت والصورة والنطق.

المطلب الثاني: الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الكردية.

المقدمة

[١] ينظر كتاب (modul,KOMUNIKASI BAHASA MELAYU Autaralangaa disunting oleh :ZARINA OTHMANP ROOSFA HASHIM PRUSDI ABDULLAH..KPT..PUKM..BANGI2015.page52.

فقد خصص الباحث المطلب الثاني للكلام وذكر الأمثلة لأهم الكلمات المشتركة بين اللغة الإنجليزية مع اللغة الكردية بصفة الباحث من أهل الأخيرة. وفي رأي الباحث هذه الكلمات تظهر عند ذكر أهم نماذج يراها الباحث كافي لبيان المقصود وبلوغ المراد مهمة في حياتنا وهي مستخدمة بشكل يومي في حياة كل منا وهي:

1- "NARROW"[١]

هذه الكلمة مشتركة بين تلك اللغتين إذ المعنى في كليهما تعنى الضيق عكس الواسع.

2-" Tunnel"[٢]

هذه الكلمة مشتركة بين تلك اللغة الانجليزية واللغة الكردية إذ المعنى في تلكما اللغتين تعني النفق الذي يصطنع في الجبال لأغراض مختلفة وتعنى النفق المصطنع.

ملاحظة يكتفي الباحث بهذه الكلمات لعله لا يخرج من موضوع المؤتمر.

الخاتمة: الكلمات المشتركة بين اللغة الملايا مع اللغة الكردية.

المقدمة

فقد خصص الباحث المبحث الخاتم من بحثه للكلام وذكر الأمثلة لأهم الكلمات المشتركة بين اللغة الملايا مع اللغة الكردية، حيث الباحث ضيف على أهل الأول ومدين لها بكل معنى الكلمة حيث فسح ومنح حق التحصيل لدرجة دكتوراه في الفقه وأصوله، والباحث مع اللغة الثانية كون الباحث لغة الأم له. في رأيه هذه الكلمات تظهر عند ذكر أهم نماذج يراها الباحث كافي لبيان المقصود وبلوغ المراد.

١. **Pasar**[١] : فهذه الكلمة تطلق في تلك اللغتين اللغة الملايا البحس BAHASAH، مع اللغة الكردية تطلق على السوق الذي يشترى ويباع فيها الأشياء.

---

[١] ينظر، Oxford Wordpower.university press 2008 page228

[٢] ينظر، Oxford Wordpower.university press 2008 page366

٢. **Nenek**[٢] فهذه الكلمة مشتركة بين تلك اللغتين اللغة الملايا البحسBAHASAH ، مع اللغة الكردية حيث في تلكما اللغتين تطلق على الجدة.

٣. **cantik**[٣]: هذه الكلمة متقاربان في الاستعمال والاستخدام في كلا اللغتين مع تغيير طفيف في بعض الحروف إذ اللغة الكردية تكفي بثلاثة أحرف الأولى"CAN" وتدل وتطلق على نفس مدلول اللغة الملايا BAHASAH، إذ في كلهما تدل على الجمال.

4. Dua[٤]:هذه الكلمة متقاربة ومتجانسة ومتماثلة في الاستعمال والاستخدام والمعنى والمدول نطقاً وحرفاً وفي عدد الأحرف في كلا اللغتين إذا معناها ومدلولها تدل على الرقم "٢" هذه في تلكما اللغتين.

الخاتمة

أما النتائج؛ أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أمور:

١. لا توجد لغة إلا ولها من لغة أخرى مشابهاتها أو مقاربتها أو مماثلاتها سواء قليلا أوكثيراً.
٢. مثل هذه الدراسة -أي دراسة أكثر من لغتين- لم يحظ بهتمام وعنتاية كافيين.
٣. العمل على مثل هذه الدراسة يسهل التعارف والتعايش ومعرفة ما عند الآخر.

والتوصيات

أما أهم التوصيات التي توصي الباحث نفسه وغيره:

١. الاحترام لكل لغات العالم! وذلك تطبيقاً لإحترام آية إختلاف الألسنة.

---

[١] ينظر كتاب (modul,KOMUNIKASI BAHASA MELAYU Autaralangaa disunting oleh :ZARINA OTHMANP ROOSFA HASHIM PRUSDI ABDULLAH..KPT..PUKM..BANGI2015.page52.

[٢] ينظر كتاب (modul,KOMUNIKASI BAHASA MELAYU Autaralangaa disunting oleh :ZARINA OTHMANP ROOSFA HASHIM PRUSDI ABDULLAH..KPT..PUKM..BANGI2015.page87.

[٣] ينظر كتاب (modul,KOMUNIKASI BAHASA MELAYU Autaralangaa disunting oleh :ZARINA OTHMANP ROOSFA HASHIM PRUSDI ABDULLAH..KPT..PUKM..BANGI2015.page74

[٤] ينظر كتاب (modul,KOMUNIKASI BAHASA MELAYU Autaralangaa disunting oleh :ZARINA OTHMANP ROOSFA HASHIM PRUSDI ABDULLAH..KPT..PUKM..BANGI2015.page39.

توصي الباحث الأفراد والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية من المؤسسات التعليمية والتثقيفية والأكاديمية وغيرها لتكثف الجهود لانجاز أعمال كاملة في هذ المضمار.

النحو العربي بين مفهوم بناء النصّ وتحليله

الأستاذ المشارك الدكتور عبدالعزيز بن عبدالرحمن الخثلان
كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية والسعودية

الملخص

يعد نحو النصّ من الدراسات اللسانية الحديثة التي تحاول بناء مفهوم جديد في التعامل مع اللغة؛ من خلال وصف البناء الكامل للنصّ، وما يؤدي إلى تماسكه، وتناسقه، ومقاصده، وعلاقة أجزائه بعضها ببعض، وأثر المتلقي في بنائه. وبرز كنظرية من نظريات تحليل الخطاب. ولأنه عرف باسم "نحو النصّ" بدأ الحديث عن علاقته بنحو الجملة، وهو المصطلح الذي أطلق على دراسة قواعد اللغة، حيث وصفوت بأنها تعنى بالجملة مستقلة، دون النظر إلى علاقتها ببناء النصّ؛ وذلك من خلال اعتمادها على ركني الجملة: المسند والمسند إليه، وما ينضم إليهما من الفضلات، والتوابع. ولأن الدرس النحويّ العربيّ اقتصر على دراسة الجملة في حين نحو النصّ يدرس النصّ كاملاً، والجملة جزء منه بدأت المقارنة بينهما؛ أدى إلى اتّهام النحو العربيّ بالقصور، وعدم قدرته على تفسير الكلام. من هنا جاء هذا البحث ليسلط الضوء على هذه القضية، وهي طبيعة الدرس النحويّ العربيّ: هل هو يبحث في بناء النص (الجملة)؟ أم يدرس تحليل النصّ؟ وذلك من خلال تتبع كلام النحاة في تعريفهم لهذا العلم، وتطبيقاتهم عليه، وخاصة عند حديثهم عن تعريف الكلام، والجملة، وعلاقة الجمل بعضها ببعض، وحديثهم عن الضمير ومرجعه، والأسماء المعارف، والأسماء المبهمة، وغيرها مما هو منثور في كتب النحاة، وأماليهم، وتفاسيرهم، وشروحهم للدواوين الشعرية، وغيرها. ثم مقارنتها بما توصل إليه الدرس اللسانيّ الحديث عن نحو النصّ، وما وضع من مفهوم له، ومعايير للنصّ. كل هذا للوصول إلى رأي مدعوم بالدليل عن النحو العربيّ.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الأمين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد:

فإن الدرس اللغوي يعنى بجانبين رئيسين، هما بناء الكلام، وفهمه (تفسيره). فالأول مهمة منشئ الكلام، والثاني مهمة المتلقي، ومع الاعتراف بأن كل واحد من هذين الجانبين يتأثر بالآخر، إلا أنه يظل بينهما تابين.

وإذا نظرنا إلى النحو العربي نجده يعنى ببناء الكلام، وإن كان فهم الكلام وتحليله لا يستغني عنه، لكن يبقى الهدف الأول والأظهر والأبرز للنجو العربي هو كيفية بناء الكلام. لذا جاءت قواعد النحو العربي وقوانينه؛ لتبين كيفية إنشاء الكلام، وهذا يظهر من أول مراحل وضع هذا العلم، أعني النحو العربي.

فالرواية المشهورة في بداية وضع النحو قصة أبي الأسود الدؤلي مع ابنته حيث أخطأت في بناء الجملة التعجبية، فساقتها في سياق الاستفهام؛ جاءت في كتاب أخبار النحويين البصريين للسيرافيُّ فيما رواه عن أبي الأسود[1] (أن ابنته قالت له يوماً: يا أبتِ ما أحسنُ السماء، قال: أي بنية، نجومُها، قالت: إنّي لم أرد: أيّ شيءٍ منها أحسن؟ إنما تعجبت من حسنها، قال: إذاً فتقولي: ما أحسنَ السماءَ، فحينئذ وضع كتاباً).

والرواية التي ذكرها الزجاجي في سبب تَوَجُّه سيبويه إلى تعلُّم العربية خطأ في النطق، حيث أخطأ، لعدم علمه بكيفية الكلمة، فانتقده شيخه، فعقد العزم على تعلُّم العربية؛ حيث جاء عن حماد بن سلمة قوله: (جاء سيبويه مع قوم يكتبون شيئا من الحديث، فكان فيما أمليت ذكر الصفا عن رسول الله ε فقلت: "صعد رسول الله الصفا" وهو الذي كان يستملّ، فقال: "صعد رسول الله ε الصفاء"، فقلت: يا فارسي لا تقل الصفاء؛ لأن الصفا مقصور. فلما فرغ من مجلسه كسر القلم وقال: لا أكتب شيئاً حتى أُحْكِمَ العربيّة![2]).

وفي قصةٍ لأبي الأسود الدؤلي توضح أن سبب وضع العربية هو حاجة المسلمين الجدد من غير العرب إلى معرفة اللغة عربية، وهي أنه مر بأبي الأسود سعدٌ، وكان رجلاً فارسيّاً، من أهل بوزنجان، كان قدم البصرة مع جماعةٍ من أَهْلِهِ، فدنوا من قدامة بن مظعون الجمحي؛ فادعوا أنهم أسلموا على يديه، وأنهم بذاك من مواليه. فمر سعد هذا بأبي الأسود، وهو يقود فرسه، قال: ما لك يا سعد، لا تركب؟ قال: إنّ فرسي ضالع. فضحك به بعض من حضره، قال أبو الأسود: هؤلاء الموالي قد رغبوا في الإسلام، ودخلوا فيه؛ فصاروا لنا إخوة، فلو علمناهم الكلام، فوضع باب الفاعل والمفعول لم يزد عليه[3].

---

[1] السيرافي، الحسن بن عبدالله بن المرزبان (ت-٣٦٨هـ)، **أخبار النحويين البصريين**، تحقيق طه محمد الزيني، ومحمد عبدالمنعم خفاجي، (مصطفى البابي الحلبي، ١٩٦٦م)، ص ١٥.

٢ الزجاجي، عبدالرحمن بن إسحاق، **مجالس العلماء**، ط٧، تحقيق عبدالسلام هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٣م). ص ١١٨.

٣ السيرافي، الحسن بن عبدالله، **أخبار النحويين البصريين**. ص ١٤-١٥.

فهذه بعض الرّوايات التي يتضح من خلالها أن غاية النحو العربيّ كيفية إنشاء الكلام منذ بداياته. كمّا أن أبرز أسباب وضع النحو العربي بعد المحافظة على كتاب الله، هو شيوع اللحن، وحاجة غير العرب لتعلم لغة دينهم الجديد[١].

وبالنظر إلى هذه الأسباب نجدها تؤدي إلى مقصد واحد هو: كيف يُنطق بالعربية كما كانت في عهد نزول القرآن؟ لذا كان تعريف النحو عند ابن جني هو: (انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم[٢]).

ولذلك كان القياس، الذي هو تعلم قواعد العربية، يؤدي إلى التكلم بالعربية، قال ابن جني[٣]: (**باب في أن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب** هذا موضع شريف. وأكثر الناس يضعف عن احتماله لغموضه ولطفه. والمنفعة به عامة، والتساند إليه مقو مجد. وقد نصّ أبو عثمان عليه فقال: ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب؛ ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كل فاعل ولا مفعول وإنما سمعت البعض فقست عليه غيره. فإذا سمعت: قام زيد، أجزت: ظرف بشر، وكرم خالد. قال أبوعلي: إذا قلت: طاب الخشكنان. فهذا من كلام العرب لأنك بإعرابك إياه قد أَدْخَلْتَه كلامَ العرب).

وعرفه الغزني محمد بن مسعود (ت-٤٢١هـ) بأنه (صناعة علمية يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصح ويفسد في التأليف ليعرف الصحيح من الفاسد[٤]).

والقصد منه: الوصول إلى النطق كما ينطق العربي دون خطأ أو فساد. قال ابن السراج[٥]: (النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب).

---

[١] ينظر في أسباب وضع النحو:

- الطنطاوي، الشيخ محمد، **نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**، ط٢، (القاهرة: دار المعارف، د.ت). ص ١٦.
- الخثران، عبدالله بن حمد، **مراحل تطور الدرس النحوي**، (الإسكندرية: درا المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م). ص٢٠.

٢ ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت-٣٩٢هـ)، **الخصائص**، ط٤، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب). ٣٥/١.

٣ ابن جني، **الخصائص**. ٣٥٨/١.

[٤] السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر، (ت-٩١١هـ)، **الاقتراح في أصول النحو وجدله**، ط١، تحقيق د.محمود فجال، (دمشق: دار القلم، ١٤٠٩هـ=١٩٨٩م). ص٣٣

٥ ابن السراج، محمد بن السري بن سهل (٣١٦هـ)، **الأصول في النحو**، تحقيق عبدالحسين الفتلي، (لبنان: مؤسسة الرسالة). ٣٥/١.

وإلى هذا أشار الهاشمي في تعريفه للنحو: (النحو: في اصطلاح العلماء هو قواعد يُعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعهما. وبمراعاة تلك الأصول **يُحفظ اللسان عن الخطأ في النطق، ويُعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير**[1]).

فهو صناعة تحصل بالتعلم والدربة؛ لذا فإن النحو يقوم على بناء الكلام، فهو يضع القواعد والآليات التي تؤدي إلى بناء النص بناء سليماً، بدءاً من الكلمة، وانتهاء بالنص الذي قد يستغرق كتاباً كاملاً. و(يظن كثير من الناس أن النحو هو الإعراب، والصواب أن النحو أشمل وأعم من الإعراب؛ فالنحو دراسة للعلاقات التي تربط بين الكلمات في الجملة الواحدة مع بيان وظائفها، ... وبداخل النحو تلتقي كل أنظمة المستويات اللغوية الأخرى: صوتية، صرفية، دلالية[2])

وإن الناظر في الدراسات اللغوية الحديثة يجدد فيها تجنياً على النحو العربي بصور متعددة، من ذلك وصفه بأنه نحو يعنى بالجملة فقط، ولا علاقة له بالنصّ، مما يجعله قاصراً عن فهم النصّ وتفسيره[3]. وهذا ما آل بهم إلى مقارنته بنحو النص في الدرس الحديث، ومحاولة الوقوف على الفرق بينهما.

جاء هذا البحث؛ ليقف على طبيعة النحو العربي، والفرق بينه وبين نحو النصّ؛ لأن لكل منهما وجهة هو موليها. فالنحو العربي هدفه بناء النصّ، ونحو النصّ هدفه تحليل النصّ، بدءاً من معايير النصّ، وانتهاءً بتحقق تلك المعايير التي بتحققها يحكم عليه بالنصّيّة. وهو بهذا منهج يقوم على تحليل نصّ موجود؛ للبحث عن نصّيّته. وهذا الفارق بينهما، فالأول يبدأ قبل النصّ ليضع معالم بنائه، والثاني يبدأ بعد النصّ ليكتشف معالم نصّيّته.

ولبيان طبيعة كلا النحوين، كان هذا البحث على النحو الآتية:

المبحث الأول: طبيعة النحو العربيّ.

المبحث الثاني: المقصود بالكلام في الدرس النحويّ.

المبحث الثالث: نحو النصّ.

المبحث الرابع: معايير بناء النص في الكلام العربيّ.

---

١ الهاشمي، السيد أحمد، **القواعد الأساسية للغة العربية**، (بيروت: دار الكتب العلمية). ص٧.

٢ د. محمد محمد داود، **العربية وعلم اللغة الحديث**، (القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١م). ص١٦٧.

٣ انظر: إلهام أبو غزالة وعلي خليل، **مدخل إلى علم لغة النص**، ط١، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩م). ص٩.

المبحث الأول: طبيعة النحو العربيّ

إذا تأملنا في النحو العربي وجدناه قواعد تعنى بكيفية بناء الكلام المفيد، وما الجملة إلا جزء منه، وهذا يظهر جليّاً في تناول العلماء مباحثَ النحو، بدءاً من تعرفيه، وانتهاءً بجميع أحكامه، فالنحو كما عرفه الفاكهي[١]: (عِلْمٌ بأصولٍ يُعْرَفُ بها أحوال الكلم إعراباً وبناء)، أي أن من يتعلم النحو يستطيع أن يعرف كيف يركب كلامه كما كانت تصنع العرب في كلامها. وبهذا (يلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم[٢]).

أَمَّا الكلام الذي يعنى به الدرس النحوي فقد جاء في مقدمة كتب النحو فعَّرفوه بأنه: **ما تَضَمن من الكَلِم إسنادا مُفيداً مقصوداً لذاته**[٣].

والملاحظ أن العلماء لم يعرِّفوا الجملة في المقدمات، بل عرفوا الكلام، وهذا يدلُّ على أن النحو يعنى بالكلام وليس بالجملة، فهو عِلْمٌ يُعرَفُ به كيفيّة بناء الكلام.

وممِّا يؤيد هذا أن أبواب النحو لم تكن مبنيةً على الجملة بل على معاني النحو من الفاعلية، والمفعولية والإضافة وغيرها، فلو كان نحو جملةٍ لكانت دراسته تنطلق من الحديث عن الجملة ومكوناتها. وإنما كان الحديث في أبواب النحو عن أحكام الموضوعات النحوية التي تكون في مجملها الكلام، المترابط والمفيد.

وممِّا يؤيد أيضاً كَونَ الحديث في أبواب النحو يتجاوز الحديث عن الجملة إلى الحديث عن بناء الكلام ما يظهر في أبواب عديدة. جاء في باب الفاعل مثلاً عند حديثهم عن عدم جواز حذفه وأنّه لا بدّ منه، فإمّا أَنْ يُذْكَرَ أو أَنْ يُضْمَرَ، ويكون عائداً على مذكور سابق أو مفهوم من الكلام، وإلى هذا أشار ابن هشام في أوضح المسالك، حيث قال عن الحُكْمِ الثالث من أحكام الفاعل[٤]: (الثالث: أنه لا بدَّ منه، فإن ظهر في اللفظ نحو: قام زيدٌ، والزيدان قاما، فذاك، وإلا فهو ضمير

---

١ الفاكهي، عبدالله بن أحمد بن علي (ت-٩٧٢هـ)، **شرح الحدود النحوية**، ط١، تحقيق د.محمد الطيب الإبراهيم، (بيروت: دار النفائس، ١٤١٧هـ= ١٩٩٦م). ص٤٤.

٢ ابن جني، الخصائص. ٣٥/١.

٣ هذا تعريف ابن مالك في التسهيل.

ابن مالك، محمد بن عبدالله (ت٦٧٢هـ)، **تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، تحقيق محمد كامل بركات، (دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٣٨٧هـ = ١٩٦٧م). ص٣

وعرفه في الألفية بقوله: كلامنا لفظ مفيد كاستقم. وسيأتي ذكر شيء منها في المبحث الرابع.

٤ ابن هشام، عبدالله بن يوسف، (ت-٧٦١هـ)، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، ط٣، (لبنان: دار إحياء العلوم، ١٤٠٧هـ=١٩٨٧م). ص ١٣٦.

مستتر راجع إمَّا لمذكور، كـ:"زيدٌ قام" كما مر، أو لما دل عليه الفعل، كالحديث[1]: "لاَ يَزْنِي الزَّانِي حِينَ يَزْنِي وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلاَ يَشْرَبُ الخَمْرَ حِينَ يَشْرَبُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ" أي: وَلاَ يَشْرَبُ هُوَ: أي: الشارب، أو لما دل عليه الكلام أو الحال المشاهدة، نحو: {كَلَّا إِذَا بَلَغَتِ التَّرَاقِيَ}[2]، أي: إذا بَلَغَتِ الرُّوحُ، ونحو قولهم: "إذا كَانَ غَداً فأْتِني"، وقوله:

فـــإنْ كَـــانَ لا يُرضـــيكَ حتّـــى ترُدّنـــي إلى قَطَـرِيّ لا إخالَـك راضِـيا

أي: إِذَا كَانَ هُوَ، أي: ما نحن الآن عليه من سلامة، أو فإن كان هو، أي: ما تشاهده مني.)

ومنها ما يذكرونه في الأبواب النحوية عند الحديث عن التقدير الذي يتغير به وجه الإعراب؛ إذ لو كانت أحكام النحو خاصة بالجملة لما تغير الحكم الإعرابي بأمور خارج نطاق الجملة، ومن ذلك الحديث عن (إذن) الناصبة للفعل المضارع، فقد نصّوا على أنّ لها ثلاثة أحوال: وجوب النصب بها، ووجوب إلغائها، وجواز الأمرين. والوجه الثالث يؤثر في بناء الكلام لا بناء الجملة وحدَها، فمن ذلك قولك: زيد يقوم وإذن يكرمك، فإذا كانت الواو عاطفة على الخبر وجب الرفع؛ لأنك تعطف على الخبر (يقوم)؛ لأن المعنى: زيد يكرمك. وإن كانت الواو لم تعطف على الخبر، وكان العطف على الجملة المتقدمة وجب النصب؛ لأن المعنى: أن تعطف جملة (إذن يكرمك) على جملة (زيد يقوم) وليس على (يقوم) فقط، والمعنى يختلف فيهما، فمعنى الرفع أَنَّ زيداً يعمل هذين العملين، وهما القيام والإكرام، أمَّا على النصب فيكون القيام سبباً للإكرام.

وعند الحديث في باب الابتداء نجد التجاوز عن جملة الابتداء إلى الحديث عن روابط الجملة الخبرية بالجملة الكبرى، والحديث عن حذف المبتدأ أو الخبر في سياقات كلامية تتجاوز الجملة، كالقسم في نحو: ايمن الله لأفعلن، في ذمتي لأفعلن، وفي سياق الشرط، نحو: لولا عمرو لهلك بكر، وغيرها.

والمتتبع أبوابَ النحو يجد كثيراً من هذه الشواهد التي تبين أن المقصود من الدرس النحوي هو بناء الكلام، وليس بناء الجملة فقط.

المبحث الثاني: المقصود بالكلام في الدرس النحويّ

---

[1] أخرجه البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري، **الجامع المسند الصحيح** المختصر من أمور رسول ρ وسننه وأيامه، المشهور بصحيح البخاري، ط١، تحقيق محمد زهير، (دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ). ٣/ ١٣٦.

٢ سورة القيامة، آية ٢٦.

لمَّا تقرر فيما سبق أَنَّ النحو العربي يبحث في الكلام وكيفية بنائه، فماذا يقصد العلماء بمصطلح الكلام؟

إن العلماء يجمعون على أن معنى الكلام هو ما يطابق معنى النصّ في الدرس الحديث، وهذا المفهوم هو المستقر عند جميع العلماء من النحويين، واللغويين، والبلاغيين، والمفسرين، وشراح الحديث، وغيرهم، فكل من تصدى للحديث عن نصّ سواء أكان هذا النص من القرآن الكريم، أو السنة المطهرة، أو كلام العرب نثره وشعره، فإنه يطلق عليه مصطلح الكلام.

وأول من نشير إلى قوله إمام النحاة سيبويه، حيث عبر عن الكلام بأنه الجمل المفيدة؛ لذا خصّه بوقوعه بعد القول؛ لأن القول لا يقع بعده إلا الجمل المفيدة، قال سيبويه[1]: (واعْلَمْ أَنَّ "قُلْتُ" إِنَّما وقعت في كلام العرب على أن يُحْكى بها، وإنما تَحْكِي بعد القول ما كان كلاماً لا قولاً.)، وهذا ما أَكَّدَه ابن مالك؛ حيث قال[2]: (صرح سيبويه في مواضع كثيرة من كتابه بما يدل على أن الكلام لا يطلق حقيقة إلا على الجمل المفيدة، فمن ذلك قوله: "واعلم أن قلتُ في كلام العرب إنما وقعت على أن يحكى بها ما كان كلاما لا قولا" عنى بالكلام الجمل، وبالقول المفردات، ولا يريد أن القول مخصوص بالمفردات، فإن إطلاقه على الجمل سائغ باتفاق. وقد سمَّى الاعتقاد قولاً؛ لأَنَّ الاعتقاد لا يُفْهَمُ إلَّا بغيره، والقول قد لا يتم معناه إلا بغيره، بخلاف الكلام فإنه تام المعنى بنفسه، ولذلك أطلق على القرآن أنه كلام الله تعالى، ولم يطلق عليه أنه قول الله تعالى، وقد شاع إطلاق القول على ما لا يطلق عليه كلام كقول أبي النجم:

قالـــت لـــه الطيـــر تَقَـــدَّمْ راشـــدًا إِنـــــك لا ترجـــــع إلا حامـــــداً)

ووافقه أبو حيان في فهم كلام سيبويه، حيث قال[3]: (وظاهر كلام سيبويه –رحمه الله- أن الكلام لا يطلق حقيقة إلا على الجمل المفيدة)

وجعله ناظر الجيش هو ما اصطلح عليه النحاة[1]: (وأما الكلام فهو في اصطلاح النحاة: عبارة عن الجمل المفيدة).

---

[1] سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر (ت-١٨٠هـ)، **الكتاب**، ط٣، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤٠٨هـ = ١٩٨٨م). ١٢٢/١.

[2] ابن مالك، محمد بن عبد الله (ت-٦٧٢هـ)، **شرح تسهيل الفوائد**، ط١، تحقيق د.عبدالرحمن السيد، د.محمد بدوي المختون، (هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤١٠هـ=١٩٩٠م.) ٥/١.

[3] أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي (ت-٧٤٥هـ)، **التذييل والتكميل في شرح التسهيل**، تحقيق الدكتور حسن هنداوي، (دمشق: دار القلم). ٢٦/١

وهذا **أبو عبيدة** (٢٠٩هـ) يستخدم مصطلح الكلام فيما ينطبق على النصّ؛ حيث يقول في حديثه عن القرآن الكريم، وهو أسمى النصوص وأعلاها وأتمها[٢]: (قالوا: إنما أنزل القرآن بلسان عربي مبين، وتصداق ذلك في آية من القرآن، وفي آية أخرى: {وَما أَرْسَلْنا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسانِ قَوْمِهِ}[٣]، فلم يحتج السلف ولا الذين أدركوا وحيه إلى النبي -ρ- أن يسألوا عن معانيه لأنهم كانوا عرب الألسن، فاستغنوا بعلمهم به عن المسألة عن معانيه، وعما فيه مما في كلام العرب مثله من الوجوه والتلخيص. وفي القرآن مثل ما في **الكلام العربي** من وجوه الإعراب، ومن الغريب، والمعاني.)، وقال أيضاً[٤]: (ففي القرآن ما في **الكلام العربيّ** من الغريب والمعاني، ومن المحتمل من مجاز ما اختصر، ومجاز ما حذف، ومجاز ما كفّ عن خبره، ومجاز ما جاء لفظه لفظ الواحد ووقع على الجميع، ومجاز ما جاء لفظه لفظ الجميع ووقع معناه على الاثنين، ومجاز ما جاء لفظه خبر الجميع على لفظ خبر الواحد، ومجاز ما جاء الجميع في موضع الواحد إذا أشرك بينه وبين آخر مفرد، ومجاز ما خبر عن اثنين أو عن أكثر من ذلك، فجعل الخبر للواحد أو للجميع وكفّ عن خبر الآخر، ومجاز ما خبّر عن اثنين أو أكثر من ذلك، فجعل الخبر للأول منهما، ومجاز ما خبّر عن اثنين أو عن أكثر من ذلك، فجعل الخبر للآخر منهما، ومجاز ما جاء من لفظ خبر الحيوان والموات على لفظ خبر الناس والحيوان كل ما أكل من غير الناس وهى الدواب كلّها، ومجاز ما جاءت مخاطبته مخاطبة الغائب ومعناه مخاطبة الشاهد، ومجاز ما جاءت مخاطبته مخاطبة الشاهد، ثم تركت وحوّلت مخاطبته هذه إلى مخاطبة الغائب، ومجاز ما يزاد من حروف الزوائد ويقع **مجاز الكلام** على إلقائهن، ومجاز المضمر استغناء عن إظهاره، ومجاز المكرر للتوكيد، ومجاز المجمل استغناء عن كثرة التكرير، ومجاز المقدّم والمؤخّر، ومجاز ما يحوّل من خبره إلى خبر غيره بعد أن يكون من سببه، فيجعل خبره للذي من سببه ويترك هو. وكل هذا جائز قد تكلموا به).

[١] ناظر الجيش، محمد بن يوسف (ت-٧٧٨هـ)، **تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد**، ط١ تحقيق د. علي فاخر وزملائه، (القاهرة: دار السلام، ١٤٢٨هـ= ٢٠٠٧م). ١/١٣٧.

[٢] أبو عبيدة، معمر بن المثنى (ت-٢٠٩هـ)، **مجاز القرآن**، تحقيق: محمد فواد سزكين، (القاهرة : مكتبة الخانجي، ١٣٨١هـ). ص ٨. وانظر أيضاً: ص:١١، ١٥، ٢١، ٢٤.

٣ سورة إبراهيم، آية ٤.

[٤] أبو عبيدة، **مجاز القرآن**، ص ١٨-١٩.

ومثله عند ابن قتيبة (٢٧٦هـ) في تأويل مشكل الكلام عند حديثه عن القرآن الكريم[١]: (وجمع الكثير من معانيه في القليل من لفظه، وذلك معنى قول رسول الله -ρ-: "أُوتِيتُ جَوَامِعَ الْكَلِمِ". فإن شئت أن تعرف ذلك فتدبر قوله سبحانه: {خُذِ العَفْوَ وَأْمُرْ بِالعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الجَاهِلِينَ}[٢] كيف جمع له بهذا **الكلام** كل خلق عظيم، لأن في {خُذِ الْعَفْوَ}: صلة القاطعين، والصفح عن الظالمين، وإعطاء المانعين. وفي (الأمر بالعرف): تقوى الله وصلة الأرحام، وصون اللّسان عن الكذب، وغضّ الطّرف عن الحرمات.....).

ويقرر أبو الحسن الأخفش أن الكلام هو مجموعة من الجمل المفيدة، وهو ما يحقق مفهوم النصّ، فيقول[٣] (ومما يدل على أن **الكلام هو الجمل المتركبة** في الحقيقة قول كثير:

لَو يسمعُونَ كَمَا سمعتُ كلامَها ... خَرُّوا لعَبْلَة رُكّعا وسُجُودا

فمعلوم أن الكلمة الواحدة لا تشجي ولا تحزن ولا تتملك قلب السامع، وإنما ذلك فيما طال من الكلام وأمتع سامعيه لعذوبة مستمعه ورقة حواشيه).

وإذا اتجهنا إلى شيخ البلاغيين وعمادهم، عبدالقاهر الجرجاني، وجدنا أن مصطلح الكلام عنده موافق لمصطلح النص على التفصيل والإجمال، ومن ذلك قوله في حديثه عن الشعر[٤]: (أما من زعم أن ذمه [يعني الشعر] له من أجل ما يجد فيه من هزل وسخف وكذب وباطل، فينبغي أن يذم **الكلام كله**، وأن يفضل الخرس على النطق، والعي على البيان، **فمنثور كلام** الناس على كل حال أكثر من منظومه، والذي زعم أنه ذم الشعر من أجله وعاداه بسببه فيه أكثر؛ لأن الشعراء في كل عصر وزمان معدودون، والعامة ومن لا يقول الشعر من الخاصة عديدة الرمل، ونحن نعلم أن لو كان **منثور الكلام** يجمع كما يجمع المنظوم، ثم عمد عامد فجمع ما قيل من جنس الهزل والسخف نثرا في عصر واحد، لأربى على جميع ما قاله الشعراء نظما في الأزمان الكثيرة، ولغمره حتى لا يظهر فيه).

---

[١] ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري (ت-٢٧٦هـ)، **تأويل مشكل القرآن**، تحقيق إبراهيم شمس الدين، (بيروت: دار الكتب العلمية). ص ١١-١٢. وانظر أيضاً: ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٢.

٢ سورة الأعراف، آية ١٩٩.

[٣] ابن سيدة، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت-٤٥٨هـ)، **المحكم والمحيط الأعظم**، ط١، تحقيق عبدالحميد هنداوي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ = ٢٠٠٠م). ٧/٤٩-٥٠.

٤ الجرجاني، عبدالقاهر بن عبدالرحمن، (ت_٤٧١هـ)، **دلائل الإعجاز في علم المعاني**، ط٣، تحقيق محمود محمد شاكر، (القاهرة: مطبعة المدني، ١٤١٣هـ = ١٩٩٢م). ص١١-١٢.

وقال أيضاً[1]: (وإن زعم أنه ذمّ الشعر من حيث هو موزون مقفى، حتى كأن الوزن عيب، وحتى كأن الكلام إذا نُظمَ نَظْمَ الشعر، اتضع في نفسه، وتغيرت حاله، فقد أبعد، وقال قولاً لا يُعْرَفُ له معنى، وخالف العلماء في قولهم: إنَّما الشعرُ كلامٌ فحسنُه حسنٌ، وقبيحُه قبيحٌ).

وهذا الزركشي يتحدث عن النص القرآني بقوله[2]: (فإنَّ أولَ ما أعملت فيه القرائح، وعلقت به الأفكار اللواقح فَحْصٌ عن أسرار التنزيل، والكشف عن حقائق التأويل الذي تقوم به المعالم، وتثبت الدعائم، فهو العصمة الواقية، والنعمة الباقية، والحجة البالغة، والدلالة الدامغة، وهو شفاء الصدور، والحكم العدل عند مشتبهات الأمور **وهو الكلام الجزل والفصل** الذي ليس بحزن سراج لا يخبو ضياؤه وشهاب لا يخمد نوره وثناؤه وبحر لا يدرك غوره، ..... بهر تمكن فواصله، وحسن ارتباط أواخره وأوائله وبديع إشاراته وعجيب انتقالاته من قصص باهرة إلى مواعظ زاجرة وأمثال سائرة وحكم زاهرة وأدلة على التوحيد ظاهرة وأمثال بالتنزيه والتحميد سائرة ومواقع تعجب واعتبار ومواطن تنزيل واستغفار **إن كان سياق الكلام** ترجية بسط وإن كان تخويفا قبض وإن كان وعدا أبهج وإن كان وعيدا أزعج وإن كان دعوة حدب وإن كان زجرة أرعب وإن كان موعظة أقلق وإن كان ترغيبا شوق).

وكذا فعل الإمام النووي في شرحه على صحيح مسلم، حيث استخدم الكلام بمعنى النص، وهو كثير عنده، ومن قوله في شرحه قَوْلَ المصطفى -ρ-: "وَوَعْدُكَ الْحَقُّ"، قال[3]: (قوله ووعدك الحق أيّ: ومعنى صدق لقاؤك حق أي البعث وقيل الموت وهذا القول باطل في هذا الموضع، وإِنَّما نَبَّهْتُ عليه لئلا يُغْتَرَّ به، والصواب: البعث، فهو الذي يقتضيه **سياق الكلام** وما بعده...)

ودليل آخر على أنهم يعنون بالكلام النصّ، إطلاقهم عليه لفظ كلمة، وهم يعنون بها الكلام، فهذا ابن فارس يصرح بأنهم يطلقون لفظ الكلمة على النص مهما اختلف نوعه سواء كان قصة أو قصيدة أو غيرها، وهم يريدون به الكلام، قال[4]: ("كلم" الكاف واللام والميم أصلان: أحدهما يدل على نطق مفهم، والآخر على جراح. فالأول الكلام. تقول: كلمته أكلمه تكليما، .... **ثم يتسعون فيسمون اللفظة الواحدة المفهمة كلمة، والقصة كلمة، والقصيدة بطولها كلمة**).

---

١ الجرجاني، **دلائل الإعجاز في علم المعاني** ص٢٤.

٢ الزركشي، محمد بن عبدالله (ت-٧٩٤هـ)، **البرهان في علوم القرآن**، ط١، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، (١٣٧٦هـ= ١٩٥٧م). ١/٣-٤.

٣ النووي، محيي الدين يحيى بن شرف (ت_٦٧٦هـ)، **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، ط٣، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢هـ). ٥٥/٦.

٤ ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء (ت-٣٩٥هـ)، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، (دار الفكر، ١٣٩٩هـ =١٩٧٩م). ١٣١/٥.

وإطلاق لفظ الكلمة على القصيدة، أو الخطبة متواتر عند العلماء، فهذا الهروي يستخدمها[1]: (والكلمة تقع على الحرف الواحد من حروف الهجاء، وتقع على لفظة مؤلفة من جماعة حروف ذات معنى، **وتقع على قصيدة بكمالها وخطبة بأسرها**. يقال: قال الشاعر في كلمته أي في قصيدته).

والجوهري أيضاً ينص على أن (الكلمة القصيدة بطولها[2]).

هذا بعضٌ من كثير من كلام العلماء، وتطبيقاتهم، على مفهوم الكلام المرادف مفهومَ النصّ في الدراسات الحديثة، ولم أرد الاستقصاء بل هو نماذج قليلة لِكَمٍّ كثير. وهذا مستقر عندهم لذا لا يحتاجون إلى تعريفه لأن المعروف لا يعرف.

ولمَّا كان الأمر على هذا النحو فإنَّ فيما سبق ما يمكن اعتباره ردّاً على القائل[3]: (إنَّ المفهوم الاصطلاحي لكلمة (نصّ) مفهوم حديث في الفكر العربي المعاصر. وهو ليس وليد هذا الفكر، وإنَّما هو كغيره من مفاهيم كثيرة في شتّى العلوم الحديثة، وافد علينا من الحضارة الغربية. وهذا ما يجعل البحث عن أصول هذا المصطلح في التراث الفكري العربي، وربط ذلك بما يدلّ عليه في وقتنا الحاضر، ضرباً من التحمّل الذي لا ترجى منه فائدة).

المبحث الثالث: نحو النصّ

يعد النصّ من المصطلحات اللغوية الحديثة، و(حظي مصطلح النصّ وما يتصل به من مفاهيم باهتمام الدارسين المُحْدَثِين، ووضعت في هذا الموضوع دراسات كثيرة، إلا أنها لم تتفق على حدّ ثابت لمصطلح النصّ[4]). واختلف في تعريفه بناء على الحقول اللغوية التي يذكر فيها، واهتمامات الدارسين، (فثمّة اختلاف شديد بين هذه الاتجاهات في تعريف النصّ -كما سنرى- إلى

---

[1] الهروي، أبو منصور محمد بن أحمد (ت-٣٧٠هـ)، **تهذيب اللغة**، ط١، تحقيق محمد عوض مرعب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١م). ١٤٧/١٠.

[2] الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت-٣٩٣هـ)، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، ط٤، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م). ٢٠٢٣/٥.

[3] محمد الأخضر الصبيحي، **مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه**، (الدار العربية للعلوم ناشرون). ص ١٨.

٤ د. محمود قدوم، **نحو النص ذي الجملة الواحدة دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني**، ط١، (الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦هـ= ٢٠١٥م) ص٤١.

حدّ التناقض أحياناً والإبهام أحياناً أخرى، فلا يوجد تعريف معترف به من قِبَل عدد مقبول من الباحثين من اتجاهات علم لغة النص بشكل مطلق[١])، ومن أبرز هذه التعاريف:

تعريف فاينريش[٢]: (وحدة كلية مترابطة الأجزاء؛ فالجمل يتبع بعضها بعضاً وفقاً لنظام سديد، بحيث تسهم كل جملة في فهم الجملة التي تليها فهماً معقولاً، كما تسهم الجملة التالية من ناحية أخرى في فهم الجمل السابقة عليها فهماً أفضل).

تعريف شميلت[٣]: (جزء حدد موضوعياً (محورياً) من خلال حدث اتصالي ذي وظيفة اتصالية "إنجازية").

تعريف الأزهر الزناد[٤]: (نسيج من الكلمات يترابط بعضها مع بعض).

تعريف برينكر[٥]: (تتابع متماسك من علامات لغوية أو مركبات من علامات لغوية لا تدخل (لا تحتضنها) تحت أية وحدة لغوية أخرى "أشمل").

ولعل هذا التباين في تعريف النصّ، والخلاف على تعريف له، جعل الدارسين يقفزون للحديث عن مفهوم النصّ، متجاوزين التعريف المانع الجامع له، متناولين معايير سبعة، حددها (روبرت آلان دي بيوجراند)؛ يرى أن هذه المعايير هي التي تجعل النصِّيَّة أساساً مشروعاً لإيجاد النصوص واستعمالها، حيث لو فقد أحدها، لهدمت صفة النصية، وهذه المعايير هي[٦]:

السبك (COHESION) (التضام)

السبك يعنى بطريقة ربط أجزاء النصّ مع بعضها، سواء على مستوى الجملة الواحدة، أو الجمل المتجاورة التي يتكون منها النصّ، وذلك من خلال أدوات الربط اللغوية أو النحوية،

---

١ د. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط١، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٧م). ص ١٠١.

٢ د. محمد العبد، اللغة والإبداع الأدبي، ط١، (دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٩م). ص٣٦.

٣ د. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص ١٠٨.

٤ الزناد، الأزهر، نسيج النص (بحث في ما يكون به الملفوظ نصّاً)، ط١، (الدار البيضاء، ١٩٩٣م). ص١٢.

٥ د. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص ١٠٩.

٦ روبرت ديبوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ط١، ترجمة د.تمام حسان، (القاهرة: عالم الكتب، ١٤١٨هـ=١٩٩٨م).

ص ١٠٣ وما بعدها.

وينظر لهذه المعايير، وتعريفاتها:

- إلهام أبو غزالة، **مدخل إلى علم لغة النص**. ص ٦١ وما بعدها
- د. صلاح الدين صالح حسنين، **الدلالة والنحو**، ط١، (مطبعة الآداب). ص ٢٢٦ وما بعدها.

كالإحالة، والتكرار، والحذف، وأدوات الربط، والتعليل، وغيرها، وفق قواعد محددة. وكل ذلك لأجل تحقق الترابط الرصفيّ، وتَضَامِّ أجزاء النصّ. وفي إطار تماسكه في ذاته، وهو ما يؤدي إلى ترابطه واستمراريته.

الحبك (coherence) (الالتحام، التقارن، الاتساق)

الحبك يعنى بطريقة ربط أجزاء النصّ مع بعضها، على المستوى المعنوي الدلالي؛ بحيث تكون الكلمات والجمل والفقرات متوافقة معنويّاً ودلاليّاً، وذلك عن طريق آليات الربط المعنوي، كالعموم والخصوص، والإطلاق والتقييد، والسبب والنتيجة، وترتيب الأحداث منطقياً، ورصد المواقف في تسلسلها، وبيان التجارب الإنسانية. ولمَّا كان الحبك يقوم على بناء النصِّ في ذاته معنويّاً ودلاليّاً، فإنّ ذلك يؤدي إلى اتحاد مفردات النصّ والجمل في سبيل ذلك.

القصد (Intentionality)

القصد، وهو يعبر عن أن المتكلم قاصد إنشاءَ النصّ، أو التعبير عن مراده بصورة من صور اللغة المتماسكة والمحبوكة، فلا بدّ أن يكون المتكلم أو منشئ الكلام (النص) قاصداً له لفظاً، ومعنى.

يقول دي بوجراند[١]: (وهو يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قُصد بها أن تكون نصّاً يتمتع بالسبك والحبك، وأن مثل هذا النصّ وسيلة من وسائل متابعة خطّة معيّنة للوصول إلى غاية بعينها).

القبول (Acceptability) (المقبولية)

القبول، وهو يعبر عن تقبل المتلقي (المستمع والقارئ) للنصّ، وإدراك معناه، والموافقة على اعتباره نصّاً. يقول دي بوجراند[٢]: (وهو يتضمن موقف مستقبل النصّ إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نصّ ذو سبك والتحام).

الإعلام (Informativity) (الإخبارية)

الإعلامية، وهو يعبر عن مدى جدوى الكلام (النصّ)، وإفادته معنى جديداً عند المتلقي (المستمع والقارئ) للنصّ، والفرق بين الإعلامية والقبول، أن القبول موافقة المتلقي (المستمع والقارئ) للنصّ على أنه نص، أما الإعلامية فتتعلق بمحتوى النصّ عند المتلقي (المستمع والقارئ)،

١ روبرت ديبوجراند، النّص والخطاب والإجراء. ص ١٠٣.

٢ السابق. ص ١٠٤.

من جهة المعرفة المسبقة وعدمها، أو معرفة لازمه. يقول دي بوجراند[1]: (هي العالم المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصيّة، أو الوقائع في عالم نصيّ في مقابل البدائل الممكنة، فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال. ومع ذلك نجد لكل نص إعلامية صغرى على الأقل تقوم وقائعها في مقابل عدم الوقائع).

المقامية (Situationality) (رعاية الموقف)

تعبر المقامية عن مناسبة الكلام (النصّ) للمقام، فلكل مقام مقال، ولكل حادثة حديث، فهي مرتبطة بعوامل تجعل الكلام (النصّ) مناسب الموقف والظروف المحيطة به. يقول دي بوجراند[2]: (وهي تتضمن العوامل التي تجعل النصّ مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه. ويأتي النصّ في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف وأن يغيره).

التناصّ (Intertextuality)

يعبر مصطلح التناصّ عن علاقة النص بغير من النصوص الأخرى، من حيث الإفادة منها تأثرا وتأثيراً. يقول دي بوجراند[3]: (وهو يتضمن العلاقة بين نصّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة، سواء بواسطة أم بغير واسطة. فالجواب في المحادثة، أو أي ملخص يذكر بنص ما بعد قراءته مباشرة يمثلان تكامل النصوص بلا واسطة. وتقوم الوساطة بصورة أوسع عندما تتجه الأجوبة أو النقد إلى نصوص كتبت في أزمنة قديمة. وتكامل النصوص عامل أكبر في مجال تحديد أنواع النصوص حيث تتشكل التوقعات بالنسبة لطوائف كاملة من الوقائع اللغوية).

المبحث الرابع: معايير بناء النص في الكلام العربيّ.

إن الناظر في كتب النحو العربي يجد أن العلماء تحدثوا عن معايير بناء الكلام (النصّ) وذلك من خلال حديثهم عن تعريفه، كالحديث عن تماسك الكلام، ودلالته على معنى يحسن السكوت عليه، وإفهام المتلقي (المخاطب، والقارئ)، وغيرها مما سيأتي ذكره.

---

[1] السابق. ص ١٠٥.

[2] السابق. ص ١٠٥.

[3] السابق. ص ١٠٥.

لقد عرف العلماء الكلام بأنه اللفظ المركب المفيد المقصود، وإن اختلفت عبارتهم في ذلك إلا أنها متقاربة، فعرفه الزمخشري[١] بأنه: (الكلام هو المركب من كلمتين أسند إحداهما إلى الأخرى، وذلك لا يتأتى إلا في اسمين، كقولك: زيد أخوك، وبشر صاحبك، أو في فعل واسم، نحو قولك: ضرب زيد، وانطلق بكر، ويسمى الجملة).

وعرفه ابن عصفور[٢]: (اللفظ المركب المفيد بالوضع).

وعرفه ابن مالك بأنه[٣]: (ما تَضَمن من الكَلِم إسنادا مُفيدًا مَقْصُودًا لذاته).

والمتأمل كلامَهم يجد أن لهم قيوداً (معايير) للحكم على الكلام، وهذه القيود (المعايير) كما تتضح من كلامهم، هي:

اللفظ، فالكلام عند النحاة هو اللفظ؛ لأنّه في اللغة (يطلق على أشياء منها: نفس الفعل الذي هو التكلم، ... ومنها: ما يفهم من حال الشيء، ومنها: الإشارة، ومنها: المعاني التي في النفس، ومنها الجمل المفيد[٤]).

التركيب، ويقصدون به التركيب الإسنادي، الذي يتكون من مسند ومسند إليه، وأقله كلمتان، اسم واسم، نحو: الله ربنا، أو اسم وفعل، نحو: خرج زيد. وفي ذلك يقول ابن يعيش[٥]: (وقوله: (من كلمتين) فصل احترز به عمّا يأتلف من الحروف، نحو الأسماء المفردة، نحو زيد، وعمرو، ونحوهما. وقوله (أسند إحداهما إلى الأخرى)، فصل ثان احترز به عن مثل (معديكرب) و(حضرموت)، وذلك أن المركب على ضربين: تركيب إفراد، وتركيب إسناد. فتركيب الإفراد أن تأتي بكلمتين فتركبهما وتجعلهما كلمة واحدة بإزاء حقيقة واحدة، بعد أن كانتا بإزاء حقيقتين، وهو من قبيل النقل، ويكون في الأعلام، نحو: (معديكرب) و(حضرموت)، (وقالي قلا). ولا تفيد هذه الكلم بعد التركيب حتى يُخبَر عنها بكلمة أخرى، نحو: معديكرب مقبل، وحضرموت طيّبة، وهو اسم بلد باليمن. وتركيب الإسناد أن تركب كلمة مع كلمة، وتُنسَب إحداهما إلى الأخرى).

---

[١] الزمخشري، أبو القاسم محمد بن عمر (ت-٥٣٨هـ)، **المفصل في علم العربية**، ط٣، (بيروت: دار الجيل). ص٦.

[٢] ابن عصفور، علي بن مؤمن بن محمد (ت-٦٦٩هـ)، **شرح جمل الزجاجي**، ط١، تحقيق فواز الشعار، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ =١٩٩٨م). ١٩/١.

[٣] ابن مالك، **تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**. ص٣

[٤] ناظر الجيش، **تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد**. ١٤٤/١.

[٥] ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش (ت-٦٤٣هـ)، **شرح المفصل للزمخشري**، ط١، تحقيق د.إميل بديع يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ =٢٠٠١م). ٧٢/١.

المفيد، ومعنى الإفادة أن يكون دالاً (على معنى يحسن السكوت عليه، نحو: زيد قائم، وقام أخوك، بخلاف نحو: زيد، ونحو: غلام زيد، ونحو: الذي قام أبوه، فلا يُسَمَّى شيء من هذا مفيدا؛ لأنه لا يحسن السكوت عليه، فلا يُسَمَّى كلاما[1]). وكذلك (ما لا فائدة فيه؛ لكونه غير مجهول لأحد، نحو: النار حارة، والسماء فوقنا، وتكلم إنسان[2]).

مقصود، يخرج ما ليس بمقصود، كحديث النائم، والساهي[3].

لذاته، يخرج (ما هو مقصود لغيره، كإسناد الجملة الموصول بها، والمضاف إليها؛ لأن الإسناد لم يقصد هو، ولا ما تضمنه لذاته؛ بل قصد لغيره، وليس كلاماً؛ بل هو جزء كلام. وذلك نحو (قاموا) من قولك: رأيت الذين قاموا، وقمت حين قاموا[4]).

وبهذا نجد أن قيود الكلام (معاييره) عند علماء العربية تكاد أن تتوافق مع ما وصل إليه علم لسانيات النصّ.

فالتماسك، هو ما عبر عنه النحويون بالتركيب؛ إذ التركيب عندهم أن يتألف الكلام من جمل، وفي هذا يقول **العكبري**[5]: (الكلام عبارة عن الجملة المفيدة فائدة يسوغ السكوت عليها). وإن كان أقل الكلام أن يكون جملة واحدة، وهذا منصوص عليه عند علماء لسانيات النصّ، بل نجد الدكتور محمود قدوم، يقدم بحثاً بعنوان: (نحو النص ذي الجملة الواحدة دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني[6]).

---

[1] ابن هشام، عبدالله بن يوسف (ت٧٦١هـ)، **شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب**، تحقيق عبدالغني الدقر، (سوريا: الشركة المتحدة للتوزيع). ص ٣٣.

[2] ناظر الجيش، **تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد**. ١٤٦/١.

[3] انظر:

- ابن مالك، **شرح تسهيل الفوائد**. ٧/١.
- أبو حيان، **التذييل والتكميل في شرح التسهيل**.٣٥/١.
- المرادي، بدرالدين حسن بن قاسم (ت-٧٤٩هـ)، **توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك**، ط١، تحقيق عبدالرحمن علي سليمان، (دار الفكر العربي، ١٤٢٨هـ =٢٠٠٨م). ٢٦٨/١.
- ناظر الجيش، **تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد**. ١٤٦/١.

[4] انظر: **المراجع السابقة نفسها**.

[5] العكبري، أبو البقاء عبدالله بن الحسين (ت-٦١٦هـ)، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ط١، تحقيق د. عبدالإله النبهان، (دمشق: دار الفكر، ١٤١٦هـ= ١٩٩٥م). ٤١/١

٦ د. محمود قدوم، **نحو النص ذي الجملة الواحدة دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني**، ط١، (الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦هـ= ٢٠١٥م).

والحبك، وهو ما عبر عنه بالإفادة، فالإفادة مناط الكلام، والمقصد منه، وفيها يقول ابن جني[1]: (باب القول على الإعراب: هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ؛ ألا ترى أنك إذا سمعت: أكرم سعيدٌ أباه، وشكر سعيداً أبوه، علمت برفع أحدهما ونَصْبِ الآخر الفاعلَ من المفعول. ولو كان الكلام شرجاً واحداً لاستبهم أحدهما من صاحبه).

والقصدية، وهي ما عبر عنه بالمقصود.

والقبول، هو ما يفهم من الإفادة، فالكلام الذي لا يقبله المتلقي (المستمع، والقارئ) لعدم الفائدة منه؛ لكونه غير مجهول، نحو: النار حارة، والسماء فوقنا، وتكلم إنسان. لا يكون كلاماً (نصّاً).

والإعلام، يدخل أيضاً ضمن الإفادة، فالكلام الذي لا يكسب المتلقي (المستمع، والقارئ) أمراً جديداً في لفظه أو مضمونه، لا يسمى كلاماً، نحو: النار حارة، والسماء فوقنا، وتكلم إنسان.

والمقامية، وهي ما يُعبَّر عنها في أبواب الحذف، والتقديم التأخير، فلكل مقام ما يناسبه من الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، وهي ما تدخل ضمن الإفادة، فنحو تركيب: زيد أخوك، يختلف عن: أخوك زيد، إذ الخبر هو محط الفائدة، فإذا كان يعلم المسمى ويجهل الأخوة قدَّم المعلوم، وهو المسمى وأخَّر المجهول وهو الأخوة؛ لتكون محط الفائدة، فيقال: زيد أخوك، أما إذا كان يعلم الأخوة ويجهل المسمى، فيقول: أخوك زيد. وهذا في كثير من أبواب النحو.

الخاتمة

وبعد فإن المتأمل في تعريف النّحاة النَّحوَ والكلام، وطريقتهم في تناول مسائله وقضاياه، يتبيَّن أن النحو العربي يقوم على آليات بناء الكلام (النّصّ) وأنّ أحكامه وقواعده بُنِيَتْ لتحقيق هذا الهدف والمقصد، وأن ما توصل إليه علماء لسانيات النصّ (نحو النّصّ) هو مضمن في كلام علماء العربية.

كما أن حديث علماء النصّ المحدثين عن تعريف النصّ، ومعاييره يؤكد أن نظرهم متوجه إلى نصّ قائم محاولين تلمس معالم نصّيّته.

وهذا ما يجلي الفرق بين النحو العربي ونحو النصّ في الهدف والوجهة.

---

[1] ابن جني، **الخصائص**. ٣٦/١.

ومن هنا يطيب لي أن أؤكد أن النحو العربي يعنى ببناء الكلام، وأن قواعده وقوانينه تبين كيفية إنشاء الكلام (النّصّ)، وأن تعريفهم الكلام، وما تضمنه التعريف من قيود (معايير) له، أصدق الأدلة على ذلك.

ولذا فإنّي أدعو الباحثين والدارسين لإعادة النظر فيما كتبه علماؤنا في هذا المجال، والإفادة منه في الدراسات اللسانية الحديثة.

والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين.

إعادة قراءة لمفهوم الأسلوب العدولي في نصوص القرآن الكريم بين اللغويين القدامى والجدد سيبويه وابن جني وتمام حسان أنموذجاً"دراسة وصفية"

صديق أحمد الصديق محمد

طالب ببرنامج الدكتوراة بقسم المناهج-كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

الملخص

تتناول هذه الدراسة مفهوم مصطلح "العدول" كما جاء في تراثنا اللغوي والنحوي والبلاغي وتعدَّدت أنماطه، واطَّرد العلماء - قديمًا وحديثًا - على استخدامه في مؤلفاتهم بشكل ملحوظ، ولكن بمسمَّياتٍ مختلفة اللفظ متَّفقة الدلالة، وهدفهم من العدول غالبًا التوسُّع في المعنى، أو لأجل الإيجاز والاختصار، أو للمناسبة، أو لمشاكلة المقاطع، أو لمراعاة الفواصل، كما أنَّ فكرة العدول تُعد من سنن العرب التي حرصوا عليها في لُغتهم، حرصًا على دقَّة اللفظ وانسجام العبارة، وجمال الإيقاع، وتناسب المقاطع، مبيناً المعنى اللغوي والنحوي والبلاغي لمفهوم العدول، مختاراً من قدامى اللغويين العلمين (سيبويه وابن جني) بالتركيز عليهم دون الإهمال الكامل بالاستشهاد بغيرهم، ومن المعاصرين العالم اللغوي المصري الدكتور (تمام حسان) رحمه الله. ويرى الباحث أن أهمية هذه الدراسة تنبع من استكشاف طاقات كامنة في لغة القرآن، حيث يتجلى الإعجاز البياني والبلاغي في ظاهرة الأسلوب العدولي حينما يستخدمها القرآن في نصوص آياته، ونسأل الله تعالى أن يكون هذا البحث خدمة لكتاب الله، ومعين للكشف عن عظمة كتاب الله، وعظمة اللغة العربية التي شرفها الله تعالى بحمل معانيه.

المقدمة:

قال تعالى: ﴿ قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ [١]،ويقول النبي الكريم عليه أفضل الصلاة والتسليم: ((إنَّ هذا القرآن مأْدبة الله، فاقبلوا مأْدبتَه ما استطعتُم))[٢]، إنَّ إثارة الظاهرة الأسلوبيَّة للقارئ أو السَّامع - والعدول أحد مظاهرها - إنَّما تنبثِق عن المفاجأة التي يحسُّها من انحراف تلك الظَّاهرة عن سياقها اللُّغوي

[١] [الإسراء: ٨٨].

[٢] الراوي : عبدالله بن مسعود ، المحدث : ابن كثير ، المصدر: فضائل القرآن، الصفحة أو الرقم: ٤٦

في بنْية النَّصّ، و"الأسلوب العدولي" يتَّسع ليشمل كلَّ تحوُّل أو انحراف في نسق التَّعبير لا يتغيَّر به جوهر المعنى، أو "البنية العميقة له"، على حدّ اصطِلاح التَّحويليّين. هذا التحوُّل أو الانحِراف عن النَّسَق المثالي للتَّعبير يحْدِث نوعًا من الإثارة لدى المتلقِّي؛ نتيجة التضادّ النَّاجم عن الاختلاف الحادث من اختراق النظام، وهو اختلاف غير متوقع لدى القارئ؛ لذلك يحدث لديه لونًا من المفاجأة والاستِثارة.[١]

والذي يجب أن ننبّه إليه أنَّ "العدول" عن الأصل تولُّد ذاتي في اللغة، يرتبط بتولُّد الأفكار وتشعُّبها وتحاورها وتجادلها، وأنَّه لا يُحكم بشرعيَّة "العدول" إلا إذا أضاف فضلاً ومزيَّة. وقد أشار أهل العلم - لغويون ونحاة ومفسِّرون وبلاغيون - إلى بعض ومضاته الكاشفة، كابن جنِّي والزمخشري وابن الأثير والعلوي وغيرهم، ممَّا يدلّ على أصل الفكرة في التراث، ومن هنا كان منطلقنا في البحث. وفي الوقت نفسه لَم نُهمل الاستعانة ببعض المقولات والأفكار المحدثة للرَّبط بين التراث والمعاصرة، وإيمانًا منَّا بأنَّ الحاضر ينبغي أن يغير من الماضي بقدر ما يوجِّه الماضي الحاضر.

وهناك - أيضًا - جهود معاصرة لبعض الباحثين الروَّاد في هذا الموضوع، منها: (السعدني، مصطفى: العدول أسلوب تراثي في نقد الشعر، منشأة المعارف، القاهرة ١٩٩٠.)، وهو عن دراسة العدول في الشعر، لا في النص القرآني. وبحث آخر بعنوان: فكرة "العدول" في البحوث الأسلوبية المعاصرة لعبدالله صولة، تناول فيه الباحثُ آراء النقاد من أصحاب الأسلوبية المعاصرة في العدول في الشِّعر خاصَّة. وثمة بحث آخر بعنوان "أسلوب الالتفات في البلاغة القرآنية"؛ للدكتور حسن طبل، أصَّل فيه لظاهرة الالتفات في التُّراث البلاغي، وربط بين الظَّاهرة ومعطيات علم الأسلوب، وذكر بعض المواطن القرآنيَّة التي وقع فيها التفات، وحلَّلها تحليلاً جيِّدًا مستعينًا بكتب التفسير واللغة والبلاغة. ولا شكَّ أنَّ بحوث هؤلاء الروَّاد كانتْ بمثابة إضاءات استرشدت بها، ولا سيما في التنظير لهذا البحث، كما كانتْ حافزًا على استثمار الجُهد في معايشة النَّص القرآني وتذوُّق ما فيه من أساليب عُدِل فيها عن النَّسق المثالي؛ لأنَّ "الأسلوب العدولي" من الأساليب التي تتَّسع فيها الاحتمالات، وتتنوَّع الأنماط، ولاسيَّما في النَّصِّ القرآني، فهي تندُّ عن الحصر، ولا يحيط بها فَهْم، وليس بوسع باحثٍ واحد أن يوفيَها حقَّها؛ لأنَّ النُّصوص الفذة - وعلى رأسها النَّصّ القرآني - لا يفي

[١] تمام حسان (٢٧ يناير ١٩١٨: ١١ أكتوبر ٢٠١١) عالم نحوي عربي، صاحب كتاب اللغة العربية معناها ومبناها الذي وضع فيه نظرية خالفت أفكار النحوي الكبير سيبويه. ومن مؤلفاته أيضاً كتابه "مناهج البحث في اللغة" عام ١٩٥٥. و أ.د/ عيد محمد شبايك ، أستاذ البلاغة والنقد ورئيس قسم اللغة العربية، بكلية الآداب جامعة المنوفية

جمهورها بحقوقِها عليهم إلاَّ بترافد هِمم القرَّاء على تعاورها بالقراءات المتعددة؛ لكشف ما استتر فيها من جماليات النظْم.

لهذا عقد الباحث العزم على الخوْض في هذا الموضوع " مصطلح العدول في القرآن، قراءات لدى اللغويين القدامى اخترت منهم سيبويه وابن جني، واخترت آراء الدكتور تمام حسان حول ظاهرة الاسلوب العدولي في القرآن، وهدفي من هذه الدراسة القصيرة كيف نستثمر أسلوب العدول في تذوق النص القرآني؟ وقد آثرت مصطلح "العدول" لسَعة دلالته عن غيره من المصطلحات المرادفة، ولأنَّنا غالبًا ما نربط بين ظاهرة العدول وعلم الأسلوب في بيان بلاغة النص القرآني، مع الاستعانة بكُتُب اللغة والتفسير والبلاغة.

وقد درجت العربيَّة في صياغة كلامها على ما يقْتضيه ظاهر الحال من المطابقة والوضوح؛ لتؤدي بذلك معانيَها التي ترد عليها وضعًا واستعمالاً، وقد تعدل عن ذلك الظَّاهر غير عابئة بما تستوجبه سنن المطابقة في التَّعبير وأحكام الصنعة لا اجتراءً ولا عبثًا، بل قصدًا منها إلى إشارة لطيفة أو ملحظ دقيق؛ إذ في هذا العدول يكمن السّرُّ وإليه يكون المصير حين التفْكير فيه للنفاذ إلى كنهه ومرْماه[1]. وإن المتتبِّع لمباحث الأسلوبيَّة يدرك أنَّ من أهمِّ هذه المباحث عمليَّة رصد انحِراف الكلام عن نسقه المثالي المألوف؛ أي: الكلام في المستوى العادي الَّذي يعتمد على النحو التَّقعيدي في تشكيل عناصره. فنجِد اللسانيّين يكشفون عن منهجين للأداء اللغوي - وفقًا لأبرز النظريات الدلالية الحديثة - ينهض أحدُهُما على التَّصريح، ويستمدُّ وجوده من المعنى الوضعي للغة، وتتشكَّل ملامح الآخر من الإيحاء المُستشفّ منَ الاستِعمالات الإبْداعيَّة. ونجد التحويليّين كتشومسكي - مؤسِّس نظرية النَّحو التحويلي - يُمَيِّز بين مستويين في الجملة هما: "البنية العميقة والبنية السطحيَّة"، فالمستوى الأول هو النمط المثالي التجريدي - المقدر في الذِّهن - للجملة الكاملة الصَّحيحة نحويًّا ودلاليًّا، أمَّا المستوى الثاني فهو الصورة اللغوية المحسوسة - نطقًا أو كتابة - لتلك الجملة، وتلك البنية السطحية هي فرع عن البنية العميقة، وهي في تفرُّعها عنها قد تتَّخذ أشكالاً أو أوضاعًا عديدة، عن طريق إدْخال بعض التحْويلات الاضطراريَّة حينًا، والاختيار حينًا

---

(1) "مع القرآن في دراسة مستلهمة" ص ١٠٨.

آخَر، على نمطها المثالي في الذهن، ولكن هذه الأشكال أو الأوضاع - وإن تَمايزت من حيثُ القيمةُ الجمالية أو الشحنة التأثيرية - تظلُّ ذات جذر دلالي واحد أو بنية عميقة واحدة[١].

ففي التَّمييز بين هذيْن المستويَين ما يدعم تصوُّر الأسلوب العدولي بوصْفِه اختِيارًا أو استثمارًا وتوظيفًا للطاقات الكامنة في اللغة؛ إذ إنَّه يمكن تحديد هذه الطاقات، وكشف أبعادها عن طريق "أنماط العدول" المتعدِّدة، وبذلك يصبح "الأسلوب العدولي" هو الصورة المنتقاة من بين التحويلات الاختيارية المتعادلة معها دلاليًّا، والتي تعد - من هذه الزاوية - بدائل لها[٢]. ويرى رومارشيه: أنَّ الأشكال البلاغية، والأساليب البيانية إنَّما هي طرائق للكلام تبتعد/ تنحرف عن الطريقة الطبيعية/ العادية، فهي تتمثَّل في بعض التحوّلات والأشكال التي تختلف بطريقة ما عن السبل المألوفة والبسيطة للكلام[٣].وقد دعتْ طبيعة البحث أن أقسمه إلى مبحثين وخاتمة : مبحث أول لرأي د.تمام حسان في ظاهرة العدول، والمبحث الثاني للباحث د.محمد عيد شبايك حول أسلوب العدول في القرآن، ثم الخاتمة.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الورقة البحثية في السؤال الآتي: ما مفهوم مصطلح العدول في القرآن لدى القدامى أمثال سيبويه وابن جني، والمعاصرين مثال، الدكتور تمام حسان، وكيف يمكن توظيف أسلوب العدول في تذوق نصوص كتاب الله؟

أسئلة البحث:

١. ما مصطلح العدول في القرآن، وكيف يساعد في تذوق النصوص القرآنية؟
٢. ما هي آراء علماء النحو واللغة سيبويه وابن جني حول ظاهرة العدول في القرآن؟
٣. ما رأي الدكتور تمام حسان في ظاهرة العدول في القرآن؟

---

(١) نظرية اللغة في النقد العربي ص ٤٨٨، وعلم الأسلوب ص ١٣٠ - ١٣٦، واللغة والإبداع ص ٥١ - ٥٣، ويُنظر: النحو العربي في ضوء الأبحاث اللغوية الحديثة لولسون بشاي، محاضرات أُلْقيت بكلية آداب القاهرة في ٢٧ /٢ /١٩٧٤ ص ٧، ٨.

(٢) الأسلوبية الحديثة، د/ محمود عياد، مقال في مجلة "فصول"، م١/ ع٢، يناير ١٩٨١ /١٩٨٢ م.

(٣) علم الأسلوب ص ٣٧٢.

أهمية الدراسة:

تتمحور أهمية الدراسة في أنها تلامس عنصراً مهماً في تذوق نصوص كتاب الله، ألا وهو الأسلوب العدولي، والكشف عن الإعجاز اللغوي والبلاغي عالي المستوى للقرآن ، وذلك من خلال قراءات إثنين من أساطين اللغة والنحو والبلاغة من أرض الكنانة حيث العالم اللغوي الغني عن التعريق الدكتور تمام حسان، والدكتور عيد محمد شبايك أستاذ البلاغة بجامعة المنوفية، مقرونة بالأدلة والشواهد لعلماء اللغة والنحو والبلاغة القدامى والجدد، كما سيكون فيه –بإذن الله- إثراء للمكتبة التربوية في مجاله.

الدراسات السابقة:

شبايك، عيد محمد: استثمار الأسلوب العدولي، سلسلة مقالات نشرت في موقع الالوكة الالكتروني، تم تحميلها في الفترة من نوفمبر٢٠١١-فبراير٢٠١٢ ، حيث تحدث الباحث باسهاب حول ظاهرة الأسلوب العدولي وإمكانية استثماره في تذوق نصوص القرآن والسنة، والأدب العربي.

و حسن منديل حسن العكيلي، نظرات في أسلوب العدول في النص القرآني لدى البلاغيين، مجلة مآب ، دائرة الشؤون القرآنية في مؤسسة شهيد المحراب، ع ١٣، ٢٠١٢

منهج البحث:

المنهج الوصفي، حيث يكون مناسباً لمثل هذه الدراسات النظرية الأكاديمية في رأي الباحث.

المبحث الأول:

بدايةً: نشير إلى المعنى اللغوي لمصطلح العدول، يقال: "عَدَلَ عنه يَعْدِلُ عَدْلاً وعُدُولاً: حَادَ، وإليه عدولاً: رجع ... وماله مَعْدِل ولا مَعْدُول: مَصْرِف".

"عدل عن الطريق عدولاً: مال عنه وانصرف... وعِدْلُ الشيء بالكسر: مثله من جنسه أو مقداره ... وعَدلُه بالفتح: ما يقوم مقامه من غير جنْسه"[1].

والعدول عند النحاة: خُرُوج الاسم عن صيغته الأصليَّة إلى صيغة أخرى[1].

[1] راجع القاموس المحيط "عدل" ٤ /١٣, ١٤، والمصباح المنير "عدل" ص٤٤، ومختار الصِّحاح, ولسان العرب "عدل"، ومفردات الرَّاغب "عدل" ص ٤٨٧.

والملاحظ على ما سبق اتِّفاق المادَّة اللغوية المنقولة من المعاجم، على أنَّ من معاني العدول: الميل والانحراف، أو التحوُّل والانصراف، وهي معانٍ شديدة الصِّلة بالمعنى الاصطلاحي.

ومصطلح "العدول" جاء في تراثنا اللغوي والنحوي والبلاغي وتعدَّدت أنماطه، واطَّرد العلماء - قديمًا وحديثًا - على استخدامه في مؤلفاتهم بشكل ملحوظ، ولكن بمسمَّياتٍ مختلفة اللفظ متَّفقة الدلالة، وهدفهم من العدول غالبًا التوسُّع في المعنى، أو لأجل الإيجاز والاختصار، أو للمناسبة، أو لمشاكلة المقاطع، أو لمراعاة الفواصل، كما أنَّ فكرة العدول تُعد من سنن العرب التي حرصوا عليها في لُغتهم، حرصًا على دقَّة اللفظ وانسجام العبارة، وجمال الإيقاع، وتناسب المقاطع.

المصطلح العدولي عند سيبويه وابن جني:

استخدم سيبويه (ت١٨٥هـ) مصطلح "العدول" بمعنى "الاتِّساع"، وورد عنده مفهوم "التوسُّع" على أربع صيغ صرفية هي: الاتِّساع، والسَّعة، وأوسع، واتسع[٢]. ونلاحظ أنَّ "السَّعة" عنده تعني "المجاز"، والمجاز لونٌ من العدول من حيث هو خروج عن الأصل؛ إذ المجاز انحراف بالمعنى عن الحقيقة لفائدة أو لنكتة بلاغية، وهو لم يبعد كثيرًا عن فهم البلاغيين، فقد استخدم عبدالقاهر "الاتِّساع" بهذا المعنى عند حديثه عن الكناية والاستعارة والمجاز في مواضع متفرقة من دلائل الإعجاز[٣].

ولسيبويه حديث طويل عن الاتساع في الكلام للإيجاز والاختصار[٤]، كما أنَّ له أبوابًا صريحة في بيان "العدول" في لغة الشعر دون سائر الكلام، منها: "باب ما يحتمل الشعر"[٥]، و"باب ما يجوز في الشعر ولا يجوز في الكلام"[٦] و"باب ما رخَّمت الشعراء في غير النداء اضطرارًا"[١]، و "باب وجوه

---

[١] تعريفات الجرجاني ص١٥٢ والتَّوقيف على مهمَّات التعاريف ص٧٠٥.

[٢] الأسلوبية الحديثة، د/ محمود عياد، مقال في مجلة "فصول"، م١/ ع٢، يناير ١٩٨١ /١٩٨٢ م.

[٣] علم الأسلوب ص ٣٧٢.

[٤] عقد الدكتور عبدالحكيم راضي فصلاً بعنوان "المثالي والمنحرف"، فصَّل فيه القول عن الانحراف عند اللغويين والنحاة والبلاغيين في كتابة "نظرية اللغة في النقد العربي" ص ١٩١ وما بعدها، وقد قام الدكتور محمد عبدالمطلب بتقديم خلاصة مركَّزة لهذا الفصل في كتابه "بين البلاغة والأسلوبية" تحت عنوان: "العدول" ص ٢٢٣، وما بعدها.

[٥] بلاغة العطف في القرآن الكريم، ص ٦٣.

[٦] للعدول اثنا عشر مرادفًا، منها: الانزياح، والانتهاك، والانحراف، وكسر النظام، ... إلخ.، يُنظر: الأسلوبية والأسلوب ص (٩٩ - ١٠٠)، وبلاغة الخطاب وعلم النَّص، ص (٥٤ - ٦٩).

القوافي في الإنشاد"[٢]. يقول سيبويه في باب "استعمال الفعل في اللفظ لا في المعنى لاتّساعهم في الكلام والإيجاز والاختصار": "ومثله في الاتساع قوله - عزَّ وجلَّ -: ﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لاَ يَسْمَعُ إِلاَّ دُعَاءً وَنِدَاءً ﴾ [البقرة: ١٧١]، فلم يشبهوا بما يَنعِقُ - وهو الرَّاعي - وإنَّما شُبِّهوا بالمنعوق به، وإنَّما المعنى: مثلكم ومثل الَّذين كفروا كمثل النَّاعق والمنعوق به الَّذي لا يسمع، ولكنَّه جاء على سعة الكلام والإيجاز لعلْم المخاطَب بالمعنى"[٣]. فالآية الكريمة تدخل تحت ما يسمَّى بـ"تشْبيه التمثيل"، الذي دلَّ سيبويه على معناه دون أن يصرِّح باسمه، وهو يقوم على تشبيه شيئين بشيئَين - كما هو متحقّق في الآية - بتشبيه الدَّاعي والكفَّار، بالرَّاعي مع الغنم، "ولكنَّه اكتفى بذكر الكفَّار من المشبه، والرَّاعي من المشبَّه به، فدلَّ ما أبقى على ما ألقى، وهذا معنى كلام سيبويه"[٤].

وتأثَّر بهذا الفهم - أعني: العُدول بمعنى المجاز - كلٌّ من: الفرَّاء وأبي عبيدة وابن قُتيبة، وأبي العباس ثعلب وغيرهم[٥]. فأبو زكريَّا الفرَّاء (ت٢٠٧هـ) تناوَل المصطلح نفسه "المجاز" في العدول عن التثنية إلى الجمع؛ حيث يقول في قولِه - عزَّ وجلَّ -: ﴿ هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ ﴾ [الحج: ١٩] -: "لم يقُل: اختصما، لأنَّهما جمعان ليْسا برجُلين"[٦]. ويقول - في تعليقه على قوله تعالى: ﴿ مِن مَّاءٍ دَافِقٍ ﴾ [الطارق: ٦] -: "أهل الحجاز أفعل لهذا من غيرهم، أن يجعلوا المفعول به فاعلاً إذا كان في مذهب نعت، كقول العرب: هذا سر كاتم، وهمٌّ ناصب، وليل نائم ... وأعان على ذلك أنَّها توافِق رؤوس الآيات التي هنَّ معهنَّ"[٧].

أمَّا ابن جني (ت٣٩٢هـ) فاستعمل مصطلحات: "العدول" و"الانحراف" و"الخروج عن الأصل" حيث يقول: "من تكثير اللفظ لتكثير المعنى العدول عن مُعتاد حاله، وذلك "فُعَال" في معنى "فَعيل"، نحو: "طُوَال"، فهو أبلغ معنًى من "طَويل"، و"سُرَاع" أبلغ من "سَريع"، ففُعَال - لعمري - وإن كانت أخت "فعيل" في باب الصفة، فإن فعيلاً أخصُّ بالباب من "فُعَال"، ألا تراه أشدَّ انقيادًا

[١] مفتاح العلوم ص ٣٢.
[٢] نظرية اللغة في النقد العربي ص ٢٠٦، ٢٠٧.
[٣] الكتاب: ١ /٢١٢، وراجع: أثر النحاة في البحث البلاغي ص ١١٥، ومناهج البحث البلاغي ص ٨١.
[٤] إعراب القرآن المنسوب للزجَّاج: ١ /٤٧.
[٥] انظر: المزهر (١ /٣٩٣)، وما بعدها.
[٦] معاني القرآن: ٢ /٢٢٠.
[٧] معاني القرآن: ٢ /٢٥٥.

منه، تقول: "جَميل"، ولا تقول: "جُمَال"، و "بَطيء" ولا تقول: "بُطَاء" ... فلمَّا كانت "فعيل" هي الباب المطرد وأُريدَت المبالغة، عُدِلَت إلى "فُعَال"، فضارعت "فُعَال" بذلك "فُعَّالاً"، والمعنى الجامع بينهما خروج كل واحد منهما على أصله، أما "فُعَّال" فبالزيادة، وأما "فُعَال" فبالانحراف به عن "فَعيل"[1]. ولقد سبق أن نبَّه ابن جني إلى إمكانات "العدول" في الحركات الإعرابية للبسملة في أربعة أشكال، وربط بين العدول ودلالته في السياق، فنجده يقول: "... وكل ذلك على وجه المدح، وما أحسنه ههنا! وذلك أنَّ الله - تعالى - إذا وُصِف فليس الغرض في ذلك تعريفه بما يتبعه من صفته ... وإذا كان ثناءً فالعدول عن إعراب الأول أولى به ... فإذا عدل به عن إعرابه، عُلم أنه للمدح أو الذمّ في غير هذا ... فلذلك قَوِيَ عندنا اختلاف الإعراب في "الرحمن الرحيم" بتلك الأوجه التي ذكرناها، ولهذا في القرآن والشعر نظائر كثيرة"[2].

وذهب ابن جني إلى أبعد من ذلك، فقرَّر أن كثيرًا من أنواع المجاز من باب "شجاعة العربية"[3] من المحذوف والزيادات والتقديم والتأخير وغيرها، مستدلاً على ذلك بأمثلة سيبويه مدللاً على ما بها من مجاز واتساع، فيقول: "ألا ترى أنك إذا قلت: بنو فلان يطؤهم الطريق، فيه من السعة إخبارك عمَّا لا يصح وطؤه بما يصح وطؤه، وكذلك قوله سبحانه: ﴿ وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا ﴾ [يوسف: ٨٢] فيه المعاني الثلاثة (الاتساع، والتشبيه، والتوكيد)؛ أمَّا الاتساع فلأنه استعمل لفظ السؤال مع ما لا يصح في الحقيقة سؤاله"[4].

وأشار ابن جني إلى أن وقوع المفرد موقع الجمع شائع عند العرب فاشٍ في اللغة، واستدل على ذلك بقوله تعالى: ﴿ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ﴾ [غافر: ٦٧]؛ أي: أطفالاً، وعلَّق عليه بقوله: "وحُسن لفظ الواحد هنا شيء آخر أيضًا، وذلك أنه موضع إضعاف للعباد وإقلال لهم، فكان لفظ الواحد لقلَّته أشبه بالموضع من لفظ الجماعة؛ لأن الجماعة على كل حال أقوى من الواحد فاعرف ذلك"[5]. وهذا تعليل طريف من ابن جني؛ إذ رأى أنَّ علَّة العدول من الجمع إلى المفرد هي الاختصار والتخفيف، وذلك أمر قد نحسُّه في كثير من الأساليب، وبذلك ربط ابن جني بين غرض الكلام

[1] الخصائص: ٣ /٢٧٠، ٢٧١.
[2] الخصائص: ١ /٣٩٩، ٤٠٠.
[3] الخصائص: ٢ /٤٤٦، ٤٤٧.
[4] الخصائص: ٢ /٤٤٦، ٤٤٧.
[5] المحتسب: ١ /٢٠٢، ٢٤٦، ٢ /٨٧.

والصياغة التي يرد عليها، وهو تحليل فذٌّ يذكِّرنا بصنيع البحث الأسلوبي المعاصر. ويقول في باب "استِعْمال الحروف بعضها مكان بعض" - وهو لون من العدول -: "ولسنا ندفع أن يكون ذلك كما قالوا، لكنَّا نقول: إنَّه يكون لمعناه في موضع دون موضع على حسب الأحوال الداعية إليه والمسوِّغة له، فأمَّا في كل موضع وعلى كل حال فلا"[1]، وهذه لفتة جيدة من ابن جنّي؛ إذ يولي السياقَ وقرائنَ الأحوال أهميةً كبرى في توجيه المعنى والوقوف على بلاغة استعمال الحرف، فهو يرى أنَّ تناوب الحروف بعضها مكان بعض أمر لا يخضع لقياس، بل يخضع للأحوال الداعية إليه والمسوِّغة له، وقد استفاد من هذه الفكر من جاء بعده من النحاة والمفسرين والبلاغيين والنقاد العرب، بله الغربيين"[2].

إذًا فابن جنِّي يرى أنَّ من شجاعة العربية وقوع المفرد مكان الجمع، وتبادل الحروف بعضها مكان بعض، كل ذلك على سبيل المجاز والاتساع؛ لذلك نراه يقول في موضع آخر: "وإنَّما يقع المجاز ويُعدل إليه عن الحقيقة لمعانٍ ثلاثة وهي: "الاتِّساع"، و "التوكيد"، و "التشبيه"، فإن عدِم هذه الأوصاف كانت الحقيقة البتَّة"[3]. فالحقيقة هي المتصوَّر المثالي، والمجاز هو الاستعمال العدولي، والربط بين العدول والمجاز في نص ابن جني ربطٌ صريح، وتكمن أهميته في أداء جملة من الوظائف ... ومهْما يكن من قول في الحقيقة والمجاز، فإنَّ "العدول عن الأصل" تولُّد ذاتي في اللغة يرتبط بتولد الأفكار وتشعبها وتحاورها وتجادلها، وأنه لا يُحكم بشرعية العدول إلا إذا أضاف فضلاً و مَزيَّة[4]. لقد عالج ابن جني كثيرًا من ظواهر الانحراف بالدلالة الحقيقيَّة إلى دلالات أخرى مجازيَّة، وقدم - لمن جاء بعده - مادَّة جيدة للبحث الأسلوبية في مسألة الدلالة المجازية في بابه المعروف بـ "شجاعة العربيَّة"، كما وسَّع دائرة "العدول" لتشمل الخطاب الأدبي دون مراعاة لاختلاف أجناسه، فذهب إلى أنَّ "العدول" في الشعر ليس من الاضطرار، وإنَّما الدافع إليه رغبة الشاعر في التعبير المبني على الاختيار، فيقول: "... فمتى رأيت الشاعر قد ارتكب مثل هذه الضرورات على قبحها وانخراق الأصول بها، فاعلم أنَّ ذلك على ما جَشِمَهُ منه وإن دل من وجه على جَوْرِه وتعسُّفه؛ فإنه من وجه آخر مؤذن بصياله وتخمُّطه وليس دليلاً على ضعف لغته، ولا قصورًا عن اختيار الوجه الناطق بفصاحته، بل مَثَلُهُ في ذلك عندي مَثَلُ مُجْرِي الجَمُوح بلا لجام، ووارد الحرب الضَّروس

[1] الخصائص ٢ /٣٠٦ - ٣٠٨.

[2] انظر ص ١٧ - ١٩ من هذا البحث.

[3] الخصائص: ٢ /٤٤٤، وما بعدها، وانظر مواضع أخرى: ٣ /٢٤٧، ٣ /٢٦٧.

[4] مصطفى السعدني، العدول أسلوب تراثي في نقد الشعر، ص ٤٩، ٥٠.

حاسرًا من غير احتشام، فهو وإن كان ملومًا في عنفه وتهالكه، فإنَّه مشهود له بشجاعته وفيض مِنَّتِه"[1].

إذًا؛ "العدول" - عند اللغويين والنحاة - هو كلُّ تحوُّل أسلوبي، أو انحراف عن الأصل المثالي، لا يتغيَّر به جوهر المعنى؛ أي: "البنية العميقة" له، أو هو العدول بالكلام من نمط إلى نمط آخر من أنماط التوسع في المعنى، أو "العدول عن مساق الكلام إلى مساق آخر"[2].

ومن خلال مبحث المطابقة الذي أقامه النحاة واللغويون يظهر "الالتفات/ العدول/ الانحراف" كخاصّيَّة تعبيريَّة تتميز بطاقتها الإيحائيَّة من حيث كان بناؤه يعتمد على العدول، وطبيعة المطابقة بعلاقاتها السياقيَّة تتمثَّل لغويًّا في العلامة الإعرابيَّة، كما تتمثل في الضمائر (التكلم والخطاب والغيبة)، وفي العدد (الإفراد والتثنية والجمع)، وفي النَّوع (التذكير والتَّأنيث)، ثم أخيرًا في التَّعيين "التعريف والتنكير". ما أعظم جهود هؤلاء الأعلام! وخصوصًا العلامة سيبويه الذي ألف مرجعاً في قواعد اللغة العربية لم يستطع تجاوزه كل من جاء بعده، وابن جني الذي سبق فِكْرُه زمانَه بآلاف السنين، وقدَّم في مؤلفاته مادَّة جيِّدة يفيد منها أصحاب الأسلوبية المعاصرة.

المبحث الثاني:

يرى الدكتور تمام حسّان : إن الالتزام ب : (أصل الوضع) يعد أصولياً ، يعتمد على القرائن . وربما لدواعٍ أدبية وذوقية ونفسية ، ولإحداث تأثير معين يعدل عن الأصل فيصير (أسلوبا أدبياً) ذا تأثير . وهو عدول مقبول مستحب وذلك لان اللبس بتضافر القرائن وهي عنده : قرينة البنية ، وقرينة الرتبة ، والربط ، والتضام ، والإعراب ، والمطابقة ، والأداة ، والنغمة . حيث يسمح الترّخص في إحداها او أكثر إذا امن اللبس بتضافر القرائن الأخرى .

وضحّ ذلك بقوله : قد يجعل واحدة من القرائن زائدة على مطالب وضوح لمعنى لأن غيرها يُغني عنها فيكون الترخّص بتجاهل التمسك بهذه القرينة كالترخص في رفع الثوب ونصب المسمار في قول العرب : (خرق الثوبُ المسمار) أغنت قرينة التضام ، الى جانب قرائن أخرى كاسمية الفاعل ورتبته متأخراً عن الفعل وغيرها أمكن تجاهل دلالة الإعراب على المعنى النحوي . واشترط للرخصة ان تكون مرهونة بمحلها فلا تصلح لان يقاس عليها ولا تبرر بها أخطاء المحدثين . وميّز بينهما وبين

[1] الخصائص: ٢ /٣٩٤.

[2] أصول البلاغة، ص٨٣.

الضرورة فالأولى تقع في النثر ، أما الثانية ففي الشعر . وعرّف الرخصة بأنها : تركيب الكلام على غير ما تقتضي به القاعدة اتكالاً على أمن اللبس ، فان لم يؤمن اللبس نسب الكلام إلى الخطأ لا إلى الترخص[1] . فيعدل عن قرينة البنية عن استعمالها الأصلي بوسائل عدّه ، ذكر منها عدداً من ظواهر العدول هي : النقل والتضمين وتسخير اللفظ لتوليد المعنى الأدبي بواسطة جرسه أو موقعه من الكلام ـ وتكرار اللفظ ـ والتنكير فالنقل كنقل المصدر إلى استحالات فعل الأمر والموصولات من ما واي الى معاني الشرط والاستفهام والاسم الجامد إلى استعمال الأوصاف فيصير خبراً نحو (هذا رجلٌ) ونقل اللفظ من المعنى الأصلي إلى المعنى المجازي ، وكتضمين الفعل اللازم معنى المتعدي والعكس واللفظ معنى لفظ آخر.[2] وكذلك الحكاية والتنكير وتعميم الإشارة والموصل وإعطاء الضمير وظيفة أخرى كالشأن...

ويعدل عن قرينة التضام وهو مصطلح قديم استعمله استعمالاً حديثاً ، ويقصد بها الأصول التي جردها النحاة (الذكر، الوصل، الاختصاص نحوياً ومعجمياً) وغيرها ويكون العدول عنها بـ (الحذف ، والفصل وفي عدم الزيادة وتجاهل الاختصاص والمجاز) كالفصل بين المتلازمين والاعتراض ويقصد بتجاهل الاختصاص كالحروف بدخولها على الأسماء أو الأفعال وإضافة بعض الظروف إلى الجملة الفعلية. ويعدل عن قرينة الرتبة بالتقديم والتأخير وعن الإعراب بالجملة على الجوار والربط بالالتفات والتغليب وحذف الرابط وهكذا بقية القرائن بشرط أن يكون في أثناء الاستعمال الأدبي وامن اللبس أي الإفادة وسماه (العدول الأسلوبي) والذي لا يقاس منه أي الذي جاء في عصر الاستشهاد وليس بعده سماه (الرخصة) فميّز بينهما [3] . وعرف الأسلوب العدولي بأنه خروج عن أصل أو مخالفة لقاعدة ولكن هذا الخروج وتلك المخالفة اكتسبا في الاستعمال الأسلوبي قدراً من الاطرّاد رُقيّ بهما الى مرتبة الأصول التي يقاس عليها.[4] فكل قرينة من القرائن صالحة أن يترخص فيها وان يعدل عن الاعتماد عليها أما الترخص (فمغامرة فردية للفصيح من العرب القدماء لو تكررت من المعاصرين لحدث من قبيل الخطأ . وسرد أنواع العدول تحت هذا

[1] البيان في روائع القرآن ١/ ١٢ . ١٣ ، واللغة العربية مبناها ومعناها ٢٩٧ .
[2] ينظر : البيان ٧٧/٢ . ٩٦ ، ٢٤٩/١ واللغة العربية والحداثة ١٣٩ . ١٤٢ .
[3] البيان ٢/ ٧٦ .
[4] نفسه ٧٧/٢ .

التفسير الشمولي وان كان يحمد له غربلة التراث مقسماً لظواهر اللغة في ضوء نظرة تكاد تكون شمولية .

وذكر الدكتور تمام حسان هذه الطروحات النظرية في أغلب كتبه وبحوثه منها (التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها) وقد أشرنا إلى كتبه الأخرى في الهوامش . وطبقها على النص القرآني في كتابه (البيان في روائع القرآن) . وعلى النحو والصرف في كتابه (الخلاصة) ، وهو في نزوعه إلى الجديد وتأثره بمناهج العرب كان أقرب إلى الموروث وألصق به من المناهج الغربية أسلوبا وأفكارا وطرحاً .

لقد كان الدكتور تمام حسان أكثر المعاصرين عناية بظواهر العدول. وقد تبعه كثير من المعاصرين . وقد أفنى عمره على نظرية تفسير العدول نحوياً وبلاغياً لم تسلم من الافتراض العقلي على الرغم من نقده المنهج العقلي المعياري للنحاة والبلاغيين [(١)] لاعتماده على نحو المتأخرين وكتب أصول النحو (العقلية) ولاسيما كتاب (الانصاف في مسائل الخلاف) لأبي البركات الأنباري ، الذي اثبت البحث المعاصر عدم دقته في عرض مسائل الخلاف فضلاً عن مزجه بين النحو والمنطق والفقه والجدل وغيرها من العلوم العقلية [(٢)]. وتبعهم في الخلط بين مستويات اللغة : النص القرآني وقراءاته ، والضرورات الشعرية ، واللهجات والشواذ ، والأمثلة النحاة ، نحو : (خرق الثوبُ المسمارَ) و(أكل الكمثرى موسى) ، والشواهد المشكوك في روايتها ، بل اللغة اليومية المعاصرة أحيانا لتأثره بالمنهج الوصفي الغربي الحديث ومحاولة تطبيق على العربية الفصحى [(٣)]. فهي محاولة وان بذل جهداً محموداً بها ـ نكيره ـ إنما هي تمثل وجهة نظره ، ولسنا ملزمين بالضرورة بالأخذ بها كما هي ، ذلك إننا نفسر العدول في ضوء نظام العربية [٤].

---

(١) ينظر : اللغة بين المعيارية والوصفية ٩٧ ، ٣٣٦ ، ٣٣٩ .

(٢) ينظر : ابو البركات الانباري في كتابه الانصاف ، د . محي الدين توفيق ٩٧ ، والانصاف والخلاف النحوي ، د . محمد خير الحلواني ٣٧ .

(٣) ينظر : اللغة العربية معناها ومبناها ٣٤٢ ، ٣٤٥ .

٤ أنظر مقال (أسلوب العدول في النصّ القرآني بين الاسلوبية المعاصرة والنظام اللغوي)، مجلة المصباح عدد ٨ شتاء ٢٠١٢. أ.د. حسن منديل حسن العكيلي جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات.

إنّ تفسير المعاصرين للعدول ومنهم الدكتور تمام حسان في ضوء الأصل والفرع مأخوذ من قضية استصحاب الحال لدى المتأخرين [1] ، وهي فكرة تهمل توجهاً أساسياً لدى بعض البلاغيين ممن يستنبطون من العدول أسراراً بلاغية ودلائل إعجازية .

الخاتمة

في خلاصة هذه الدراسة الوصفية الأكاديمية، يخلص الباحث الى الآتي:

- أنَّ النظم القرآني لم يعدل عن مقتضى الظاهِر في التركيب اللغوي مراعاةً للفاصلة دون مراعاةِ المعنى، ولكن يجب أن نعلم أولاً - وقبل كل شيء - أنَّ المعنى هو الذي فَرَض هذا العدول عن المقتضى، وكانت موسيقا الفاصلة نتيجةً من نتائج الوفاء بالمعنى، إذًا فلا عجب أن يُراعِي القرآن ذلك الجانب المؤثِّر؛ لأنَّه نزل بلغة العرب، وجرَى على ما يَستحبُّ العرب من موافقة المقاطع، ومراعاة التناسب.
- ولهذا أتتْ لغة القرآن محافظةً على ذلك التناسب الصوتي، في كلماته وجُمله، ومقاطعه ومفاصله، ببعض الترخيصات اللُّغوية؛ كالحَذْف أو الزيادة، أو التغيير في بِنية الكلمة، وببعض صور العدول عن الأصل؛ كتقديم كلمة، أو تأخير أخرى، أو إيثار صِيغة على أخرى، ممَّا يثبت أنَّ العطاء الموسيقيَّ مراعًى بجانب العطاء اللغوي، وموضوع في مقابله، وكأنَّ للحفاظ على التناسب الصوتي في القرآن قيمةً أكبر من الحفاظ على بعض العلاقات الجُزئية ما دام الترخُّص فيها لا يُشكِّل غموضًا أو الْتباسًا، أو إخلالاً بالمعنى والذَّهاب ببلاغته.
- القرآن الكريم حافلٌ بالأساليب العدولية التي تَحُلُّ فيها علاقة عقلية أو فنية محلَّ العلاقة الأصلية العُرفية، فيؤول الكلام إلى أحد الأساليب البيانيَّة العدولية (وكل أساليب البيان عدولي).

وخلاصة القول: يرى الباحث أنَّ الأسلوب العدولي باعتباره ظاهرةً مميزةً للخِطاب الإبداعي، إنما هو - أساسًا - دَربٌ من التحرير لغاية توفِيرِ أكثرِ ما يمكن من ضمانات تعدُّد القراءة، وفي رأيي أنَّ ربْط ظاهرة العدول بفِكرة القراءة يمكن أن يُفيدَنا في تعميق القضية، وفي دَرْسها، وفي فَهْم تخصُّصها بالنصوص الإبداعية.

[1] ينظر : المراغي ١٤٠ .

"The Ottoman Archival Documents and Chronicles: Possible Errors in Translation and Transliteration"[1]

Mehmet Mehdi İLHAN

Abstract:

This paper is an attempt to demonstrate a number of possible errors that might occur in transliterating and translating the Ottoman manuscripts, Archival documents and chronicles. I have simply selected a number of extracts from already published chronicles and documents to demonstrate the difficulties involved in simplifying, transliterating or translating.

Reading manuscripts compared to print form is a difficult job in any language, but particularly with the Ottoman documents and chronicles due to the nature of script and complicated syntax of the Ottoman language that went through several changes and developments under the impact of Arabic and Persian languages. Therefore, mastery of Arabic and Persian languages is a good asset in deciphering and reading the Ottoman script. Students of Ottoman History generally follow the path of pioneers who indulged in reading Ottoman documents and manuscripts, and refer to their works when they come across a difficult word to read. Such students either repeat the mistakes of these pioneers or correct them. For the purpose of this paper I went through quite a number of publications in order to show the difficulties involved in transliteration, simplification as well as translation of such documents and manuscripts. The authors of all these publications are excellent scholars and all will testify that such errors can easily occur.

[1] With thanks to Ms Ksenia Sawczak for her assistance in editing.

INTRODUCTION

This paper presents the difficulties involved in transliterating and translating the Ottoman chronicles and Archival documents. Some extracts from already published chronicles and documents with facsimiles have been selected to demonstrate the difficulties involved in simplifying, transliterating or translating them. The purpose of this paper is not pinpointing the errors, but rather demonstrating the difficulties in reading any kind of manuscripts particularly those written in Arabic and Ottoman script.

TRANSLITERATION AND TRANSLATION DIFFICULTIES

Reading manuscripts compared to those in print is a difficult job in any language, but particularly with the Ottoman documents and chronicles due to the nature of script and complicated syntax of the language that went through several changes and developments under the impact of Arabic and Persian languages[1]. Reading *siyakat* script in which the Ottoman tax registers have been written poses a much greater difficulty due to the fact that the *siyakat* script does not have diacritics or any dotes (vowel marks – *haraka, nukte*)[2]. Kurt demonstrates this in following words. An Arabic word spelt as "m-'ayn-ye-n" without diacritics simply could be read as *mu'in*, *mu'ayyin* or *mu'ayyen*[3]. Therefore, it is possible to read a word in a number of ways and the meaning would change drastically. For instance Ö. L. Barkan, a leading scholar reading and evaluating the Ottoman tax registers, have read the word "Evsel bahçelerinden" (from the

[1] On the nature of Ottoman Turkish and transcribing the Ottoman texts see Anhegger, Robert: "On transcribing the Ottoman texts" in *Manuscripts of the Middle East*, 3 (1988), pp. 12-15.

[2] On Arabic diacritics see Hssini, Mohamed and Azzeddine Lazrek "Design of Arabic Diacritical Marks" in *IJCSI International Journal of Computer Science Issues*, Vol. 8, Issue 3, May 2011 ISSN (Online): 1694-0814.

3 Kurt, Yılmaz: Osmanlı Tahrir Defterlerinin Onomastic Değerlendirmesine Uygulanacak Metod" in *Osmanlı Araştırmaları / the Journal of Ottoman Studies* XVI (1996), p. 52

orchards of Evsel[1]) as "O yıl bahçelerinden" (from the gardens of that year) that appears in the *kanunname* of Amid[2]. This was simply due to the fact that letter "sin" followed by "vav" was written in a straight horizontal line (---). It is clear then in deciphering and studying the Ottoman archival material particularly the Ottoman tax registers as well as manuscripts related to a particular region, one has to be aware of the local dialects, terms and place names as well as the culture of that region. This of course requires a field work. Likewise it is very possible that an author in reading a document might have transcribed a word correctly, but might have been misprinted when the article or the book had gone into publication. For instance Can and Şahin read the word "da'ilerine" correctly in one place, but as "dairelerine" in two other places[3] while in the text there is also the word "dairelerine" (offices) which is clearly distinct from "da'ilerine". It is very possible that these errors occurred during the printing. The purpose of this paper is simply to list a number of errors to indicate the difficulties involved in reading the Ottoman documents and manuscripts, and for that matter the chronicles or any other texts written in Ottoman Turkish.

Students of Ottoman History generally follow the path of pioneers who indulged in reading these documents and manuscripts, and refer to their works when they come across a difficult word or phrase to read. Such students either repeat the mistakes of these pioneers or correct them. For the purpose of this paper I went through quite a number of publications and edited books in order to show the difficulties involved in transliteration, simplification as well as

---

[1] The gardens and orchards below the walls of Diyarbakır by the River Tigris are called Evsel

[2] Ilhan, M. Mehdi: *Amid (Diyarbakır): 1518 Detailed Register*, Ankara (Turkish Historical Society), 2000, Appendices: Diyarbakir Vilayetinin 1518 Tarihli Mufassal Kanunnamesi; Barkan, Ömer Lütfi: XV ve XVI *ıncı Asırlarda Osmanlı İmparatorluğunda Zirai Ekonominin Hukuki ve Mali Esasları* (Cilt 1: Kanunlar), İstanbul 1943, p. 136.

[3] Can, Selman and Pınar Şahin: "Arşiv Belgeleri Işığında Hırka-İ Şerif Camii'nin 1847 Sonrası İnşa Süreci" in Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi *Journal of the Fine Arts Institute* (GSED), Sayı/Number 34, Erzurum 2015, pp. 25-26 and 44. This article can be retrieved on line (14 November 2015): http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunigsed/article/viewFile/5000139835/5000128133

translation. The authors of all these publications are excellent scholars and all will testify that such errors can easily occur.

While undertaking a comparative study of the transliterated or simplified versions of these publications and the originals I found that quite a number of words and even sentences were omitted, rephrased or mistransliterated. Such errors can significantly affect the meaning of the text and consequently mislead the readers or scholars who consult such works. Therefore, most scholars prefer to attach the facsimiles of the originals to their publications.

Afyoncu's work[1] on a register about the conferring and bestowing made on the Ottoman historians has quite a number of such errors. Some examples might clarify the difficulties and complications involved. On page 97 (document 12, **appendix 1**) the sentence "Mukata'acilik-i Piskopos hala katib-i kethuda-i Sadr-ı 'Ali Munif Mustafa Efendi'ye verildi fi 2 Ş sene 149" is simplified to "Mukata'acilik-i Piskopos hala kethuda katibi Munif Mustafa'ya verildi 2 Ş sene 149". Such a sentence could be misleading because the phrase "Sadr-ı 'Ali" (Grand vizier) is omitted and therefore it is not clear from the phrase 'kethuda katibi' (chief steward's scribe) on its own whether the chief steward is that of Grand vizier's or not, and also whether the scribe is a scribe to any chief steward. The phrase "tevcih olunmuştur" ("olunup") on page 98 (document 76, **appendix 2**) (conferred) is replaced with a Turkish word "verilmiştir" (given). Although the latter word is almost a synonym to the former, the latter can only mean "conferred". On page 98 (document 77, **appendix 3**) "arpa anbarı" (barley store) is simply read as "anbarı" (store), the word "muhasebesi" (accounting) is read as "muhasebeciliği" (accountant), and the phrase "ihsan buyurulmak" (decreed to be bestowed) is read as "ihsan olunmak" (bestowed). On page 101 (document 35, **appendix 4**) the construction "Darbhane-i 'Amire Emaneti" is read as "Emanet-i Darbhane-i 'Amire" both of which mean (the Royal Mint Trust/Depository), but strangely enough the former fits the standard Ottoman linguistic construction than the latter one. Likewise on page 101 (document 36, **appendix 5**) "Defter-i Hakani Emaneti" (The Royal Treasury Trust) is simply read as "Defter Emaneti" (Treasury Trust). On page 104 (document 19, **appendix 6**)

[1] Afyoncu, Erhan: "Osmanlı Müverrihlerine Dair Tevcihat Kayıtları I (89 sayfa belge ile birlikte)", *Belgeler* XX/24 (1999), Ankara: TTKB 2000, pp. 77-155.

"Divan-ı Hümayun küttabi" (the Imperial Divan scribes) is read as "divan-ı hümayun kitabeti" (the Imperial Divan's scribal office). On page 106 (document 11) the word "hazret-i" (His majesty) and the last two sentences could not be traced in the facsimile. They were most probably read from another document and were misplaced here. Apart from these misreadings, quite a number of words, names and phrases and even sentences are left out or misread. For instance on page 142 (document 83) the word "hümayunlarında" is read as "hümayunda", "vekaleti" as "hizmeti olan", "munhalle" as "munhal", "havacegan" as "hidemat-ı", "hizmetinde" as "hizmetlerinde", and "veliyy-i ni'metim" as "velinimentim". On p. 144 (document 82) a full sentence (Yusuf Ağa validim kethudalığı ve pederim tevelliyeti ve Hamidiye tevelliyetleri idaresiyle meşğul olsun) is left out.

Savaş[1] has tried to render his text into modern Turkish with a number noticeable discrepancies. The Ottoman sentence "Ancak bunları tebliğe me'murum" (p. 155, fol. 252B; **appendix 7**) is simlified as "ancak bunları size teslim etmeye me'murum". Although the sentence in both cases would be translated as "I am ordered to deliver these (to you)", there is a distinct difference in the inferred direct object, as the word "tebliğ (etmek)" in Turkish means "to deliver a message" whereas the word "teslim etmek" means "to deliver or hand over something tangible". Indeed Savaş later on p. 157 prefers to use the word "tebliğ etmek" to mean "to deliver a message" (başım üzerine tebliğ ederim) (I will deliver the message with the greatest pleasure). The Ottoman sentence on page 157 (fol. 252B) "Ba'zı na-seza söyledigini bize istima' eyledi" is simlified into Modern Turkish as "Bazı uygunsuz sözler söylediğini bize ima etmeye çalıştı". Although the rendering may sound correct, at least one word may cause the reader to misinterpret the text. In the original text the word "istima'" (meaning to hear, overhear something), where as the word in the simplified text is replaced with "ima etmek" (meaning to make an allusion to, to hint at) in the simplified text. Likewise (p. 154; fol. 248B) the Ottoman sentence "Bedrak-i tevfik-i Hakk ile hareket" ["Moving with the guiding assistance from God"] is

[1] Savaş, Ali Ibrahim: "Takrir-i Ahmed Merami Efendi (Azak Muhaddidi Ahmed Merami Efendi'nin 1740/1741 Sınır Tesbit Çalışmaları Hakkındaki Raporu) (56 sayfa belge ve 2 harita ile birlikte)", *Belgeler* XVI/20 (1994-1995), Ankara: TTKB, 1996.

simplified as "Allah'ın yardımıyla hareket olunup" ["Moving with the help of God"]. Such slippage in translation again can mislead the reader, and each sentence denotes a different relationship between the subject and God.

Kurt in his paper[1] has read the phrase "İçil ve Adana tariklerinden" as "İçil ve Adana taraflarından" (p. 97, document 1). The former sentence would mean "from the roads" while the latter would mean "from the directions of İçil and Adana". Likewise (p. 97) the sentence "70-80 sa'at ba'di..." meaning (70-80 hours after) should have been read "70-80 sa'at bu'di..." meaning (at a distance of 70-80 hours) which fits much better into the context. Also the word "kıst" (share, lot, portion) fits the context better than "kıt'a" (piece, item in inventory) in the phrase "bir kıt'a (kıst) mevacibleri i'ta olunarak" to mean "given a portion of their salaries" (p. 99, document 2). Reading the documents from the original rather than facsimiles is the best means of minimizing the mistakes. Looking at the facsimile, one may tend to replace the word "sıhriyye" with the word "mihriyye" in a sentence that Kurt has read correctly. The sentence is "... Mehmed Bey ile karabet-i sıhriyye tahsil edup...". The sentence with the word "mihriyye" would mean "(he) established a friendship (mihriyye) with Mehmed Bey", whereas with "sıhriyye" it would simply mean "(he) established an alliance (sıhriyye) with Mehmed Bey through marriage". Again, this clearly demonstrates how the practice of replacing a single word can significantly effect the meaning of the text, in this case the nature of the relationship between the two individuals. In fact the rest of the document clarifies the relationship. Melemencioğlu Habib, the rebel, is related to Hasan Paşazade Mehmed Bey through marriage as is clear from the phrase "mezburun hempasi ve musahereten akrabası olan" meaning "the companion and the relative of the above mentioned through marriage". Again in the facsimile that follows (document no. 5) it is clearly stated that Melemencioğlu Habib Bey is brother in law (*kaynı*) of Hasan Paşazade el-Hac Mehmed Bey of Adana (that is the latter is married to the former's sister).

[1] Kurt, Yılmaz, "Menemencioğulları ile ilgili Arşiv Belgeleri I (77 belge ile birlikte)", *Belgeler* XXI/25 (2000), Ankara: TTKB 2001, pp. 85-187.

Çağatay has faithfully adapted Mustafa Nuri Paşa's *Netayicu'l-vuku'at*[1] into modern Turkish. I only compared one page with the published Ottoman text[2]. In order to make the simplified version flow Çağatay has made quite a lot of changes. He has added the word "all" (bütün) to the phrase "... the judges (*kadı*s) they appointed to (all) the cities and towns...". In this same sentence the term "shar'i government" at the end of the phrase "the (Ottoman) sultans conidered themseleves the same as common people (before the law) and did not interfere (with the decisions) of shar'i government" is simplified as "the decision taken by the judges". Although the meaning may not change, the term "shar'i government" has a stronger connotation and attests to "an independent judgement". Likewise in the same sentence the term "the Prophetic path of justice" is simplified as "... the justice they (the Ottomans) have maintained and the Prophetic path they have followed...". Such simplification changes the emphasis from "the Prophetic path of justice", to "the justice the Ottomans maintained". In the sentence that follows Çağatay leaves out the phrase "...because (the Ottomans) made no attempts to rebel and overpower (the Seljuks)...". The obvious reason for this is that the preceding phrase "...they did not deviate from obeying them..." already alludes to that meaning.

One has to be aware of scribal errors in the manuscripts. In the following verse Erunsal and Ocak in their edition of Elvan Celebi's *Menakibu'l-Kudsiye*[3], have been careful with regard to this point:

Kıldı pes kaf u nun **ile** makrun

Ol Hüdavend u (sic) Halık-ı bi-çun

It is clear from the original text (p. 1/7; folio 1a, **appendix 8/1**) that the word "ile" is written as "illa" in Arabic script corresponding to "ila" (rendered as ile) in Ottoman Turkish when compared

[1] Çağatay, N. (ed.), Mustafa Nuri Paşa, *Netayic ül-vukuat: Kurumları ve Örgütleriyle Osmanlı Tarihi,* vol. 1-2, Ankara: TTKB 1979, pp. 11-12.

[2] Mustafa Nuri Paşa, *Netayicü'l-vuku'at:Tekmileler (I-III),* Ankara: TTKB 1961, p. 1.

[3] Erünsal, İ.E. and Ocak. A.Y. (eds.), Elvan Çelebi. *Menakibu'l-Kudsiye Fi Menasıbi'l-Ünsiyye: Baba İlyas-ı Horasani ve Sülalesinin Mernkabevi Tarihi,* Ankara: TTKB 1995.

to another verse where the same word can be read in no other way other than "ile" and (p. 6/65; folio 4a, **appendix 8/2**) runs as follows:

Gör 'Utarid kemal-i hikmet **ile**

Defterin yandurur bu hey'et-**ile**

In the first verse, there is a crucial mistake when the meaning is analyzed which requires a sound knowledge of Arabic particularly with regard to two Arabic letters "kaf" and "nun". These two letters when joined would read as "Kun" meaning "to be" with the connotation that God orders "Be" and the creation comes into existence. Bearing this in mind and the meaning of other words in Arabic, I devised the following translation of the verse:

The Absolute Creator Lord (God) (for the creation to come into being uttered or rather) joined (the letters) "kaf" (k) and "nun" (n) (i.e. joined "b" and "e" and uttered "Be!".

Such a literary translation bothered me and therefore, I versified it as:

God created the universe and thee

Simply joined He, the letters "b" and "e"

There are quite a number of verses in Elvan Çelebi's work which have been edited with minor mistakes. I would like to give one more verse to demonstrate the type of mistakes. In the following verse (p. 3/32; fol. 2b) "haddisna" should read "hadd-i sena" meaning "pray and praise" and "kan" should read "kani" (hani), as it is written in the preceding verse (folio 2a, **appendix 8/2**) meaning "where". The verse is transliterated as:

Kanı can kim kıla niyaz u sena

Kanı dil ta ki bile haddisna

Then the verse would translate as follows:

Where is the Life (soul) to pray and praise

Where is the tongue to know the degree of praise?

Finally I would like to mention that the Ottoman chroniclers have been accused of not criticizing the Ottoman sultans as their patrons, a statement which is not always true. This accusation cannot be generalized. There are some chroniclers who had criticized the sultans either in a form of advice or in a poetical form. For instance Aşıkpaşazade is very critical of Bayezid I who kept Mutahharten's wife as a hostage in İstanbul and took him along on his campaigns[1]. Aşıkpaşazade expresses this in a poem uttered by Mutahharten himself. This criticism in fact could have only been expressed in a poetic form in order to express the bitter feeling of Mutahharten against Bayezid I. In order to demonstrate Mutahharten's feelings, I avoided the literary translation of the poem and rendered it into English as follows:

Why expect friendship from this threshold

Did you not separate me from my wife in cold?

Would I not be better than dead in this world?

Summer and winter letting me long for her

You are the cause of my separation for sure

In such an enemy can I see honesty?

Bayezid, can you expect Taharten to be friendly

Were you not the one who separated me from my prime?

[1] *Tarih-i Ali Osman* known as Aşıkpaşazade Tarihi, edited by ʻAli Beg, İstanbul: Matbaʻa-i ʻAmire 1333/1914, p. 73.

The world first time ever faced such a crime

The black soil was even surprised this time.

The poem in Turkish runs as follows:

Neden dostluk umarsın bu eşikden Ayırasın beni sevdük eşimden.

Benim rahatım olmaya bu cihanda Ki yollar gözleyem yaz ve kışımdan.

Sebep sen olasın bu fırkatıma Ne toğruluk umarsın bu düşmenden.

Bayezid, Taharten'den dostluk umma Ki eydir, sen ayırdın yoldaşımdan.

Cihan bu nev'a suret tutmamışdır Ki ani kara toprak etmemişdir.

CONCLUSION

A careful and correct simplification, transliteration and translation of Ottoman chronicles and archival documents which avoids slippages toward adaptation is essential for good analyses of historical events. Such an approach is as important as altogether avoiding distortion or misinterpretation. Translators need to be meticulous in their undertakings as the Ottoman chronicles and documents are critical in allowing historians, particularly of European and Middle Eastern countries, to gain a thorough and complete understanding of the histories of their countries. Indeed, without these documents, history may remain fragmented.

Bibliography

Afyoncu, Erhan: "Osmanlı Müverrihlerine Dair Tevcihat Kayıtları I (89 sayfa belge ile birlikte)", *Belgeler* XX/24 (1999), Ankara: TTKB 2000, pp. 77-155.

Anhegger, Robert: "On transcribing the Ottoman texts" in *Manuscripts of the Middle East*, 3 (1988), pp. 12-15

Barkan, Ömer Lütfi: *XV ve XVI ıncı Asırlarda Osmanlı İmparatorluğunda Zirai Ekonominin Hukuki ve Mali Esasları* (Cilt 1: Kanunlar), İstanbul 1943.

Çağatay, Neşet: (ed.), Mustafa Nuri Paşa, *Netayic ül-vukuat: Kurumları ve Örgütleriyle Osmanlı Tarihi,* vol. 1-2, Ankara: TTKB 1979,

Can, Selman and Pınar Şahin: "Arşiv Belgeleri Işığında Hırka-i Şerif Camii'nin 1847 Sonrası İnşa Süreci" in Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi *Journal of the Fine Arts Institute* (GSED), Sayı/Number 34, Erzurum 2015, pp. 18-45

Erünsal, İ.E. and Ocak. A.Y. (eds.), Elvan Çelebi. *Menakibu'l-Kudsiye Fi Menasıbi'l-Ünsiyye: Baba İlyas-ı Horasani ve Sülalesinin Mernkabevi Tarihi,* Ankara: TTKB 1995.

Hssini, Mohamed and Azzeddine Lazrek: "Design of Arabic Diacritical Marks" in *IJCSI International Journal of Computer Science Issues*, Vol. 8, Issue 3, May 2011 ISSN (Online): 1694-0814.

Kurt, Yılmaz: "Menemencioğulları ile ilgili Arşiv Belgeleri I (77 belge ile birlikte)", *Belgeler* XXI/25 (2000), Ankara: TTKB 2001, pp. 85-187.

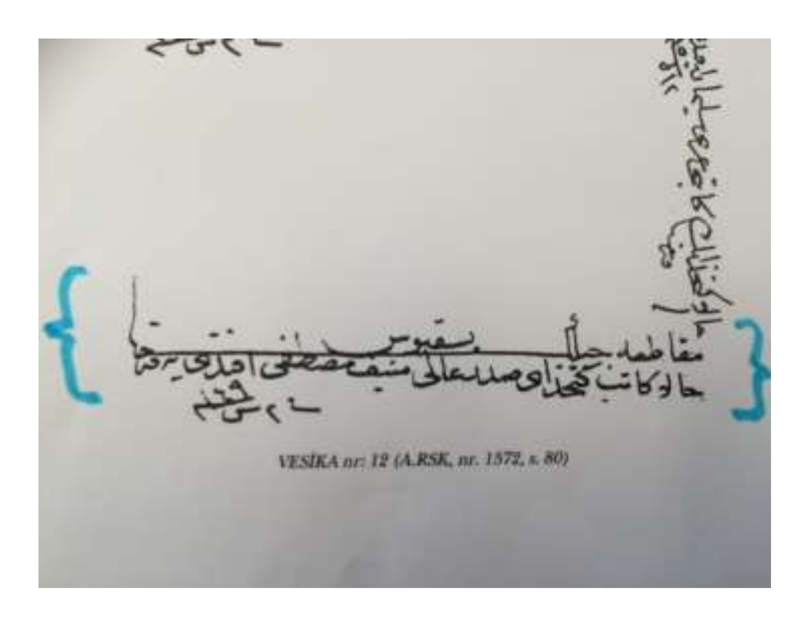
Kurt, Yılmaz: Osmanlı Tahrir Defterlerinin Onomastic Değerlendirmesine Uygulanacak Metod" in *Osmanlı Araştırmaları / the Journal of Ottoman Studies* XVI (1996), pp. 45-59.

Mustafa Nuri Paşa, *Netayicü'l-vuku'at:Tekmileler (I-III),* Ankara: TTKB 1961.

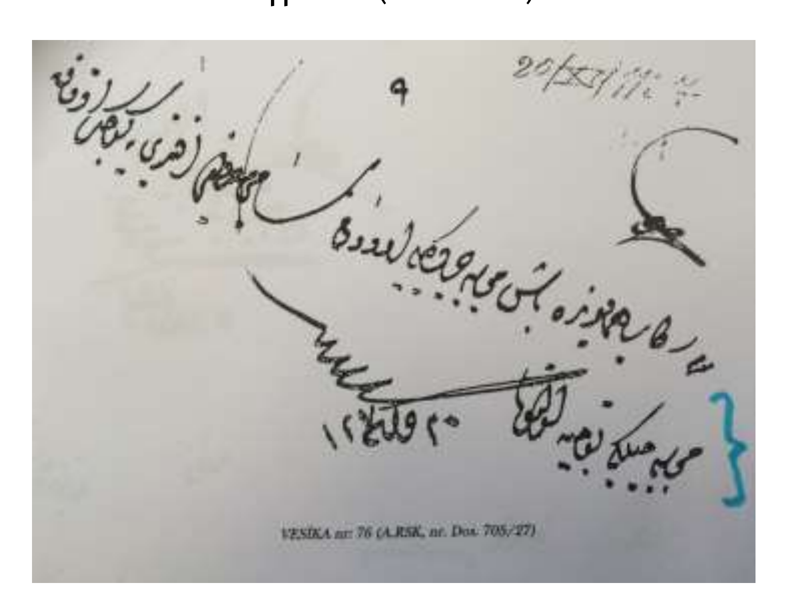
Savaş, Ali Ibrahim: "Takrir-i Ahmed Merami Efendi (Azak Muhaddidi Ahmed Merami Efendi'nin 1740/1741 Sınır Tesbit Çalışmaları Hakkındaki Raporu) (56 sayfa belge ve 2 harita ile birlikte)", *Belgeler* XVI/20 (1994-1995), Ankara: TTKB, 1996.

Tarih-i Ali Osman known as *Aşıkpaşazade Tarihi*, edited by 'Ali Beg, İstanbul: Matba'a-i 'Amire 1333/1914.

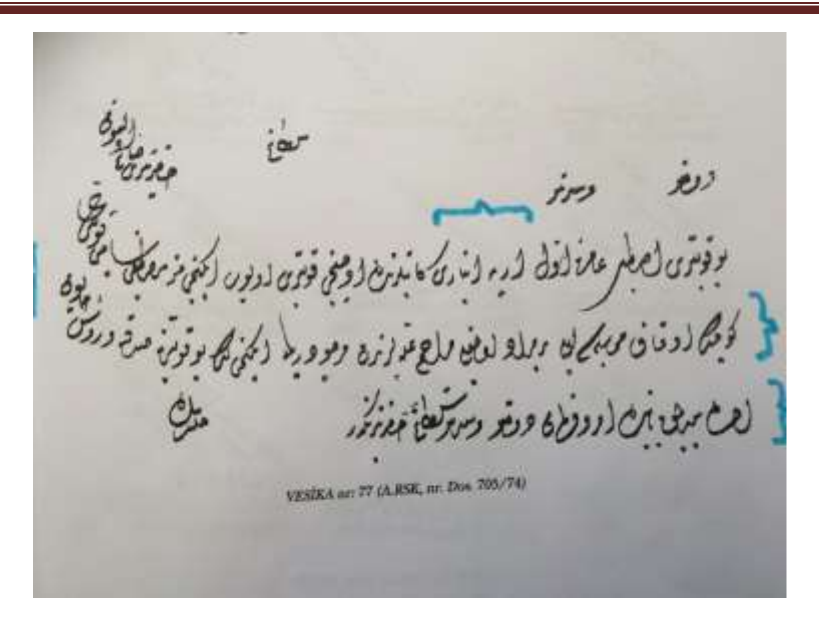
APPENDİCES



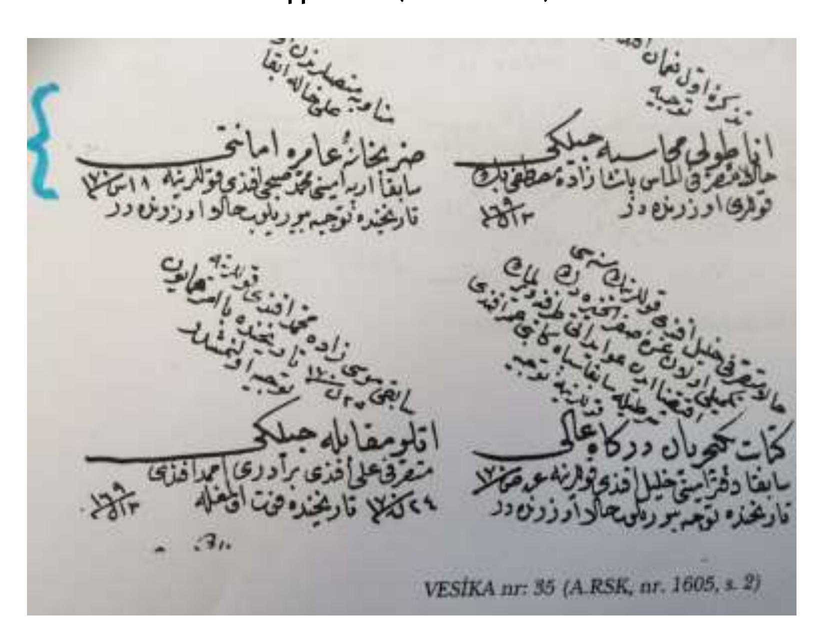
Appendix 1 (document 12)



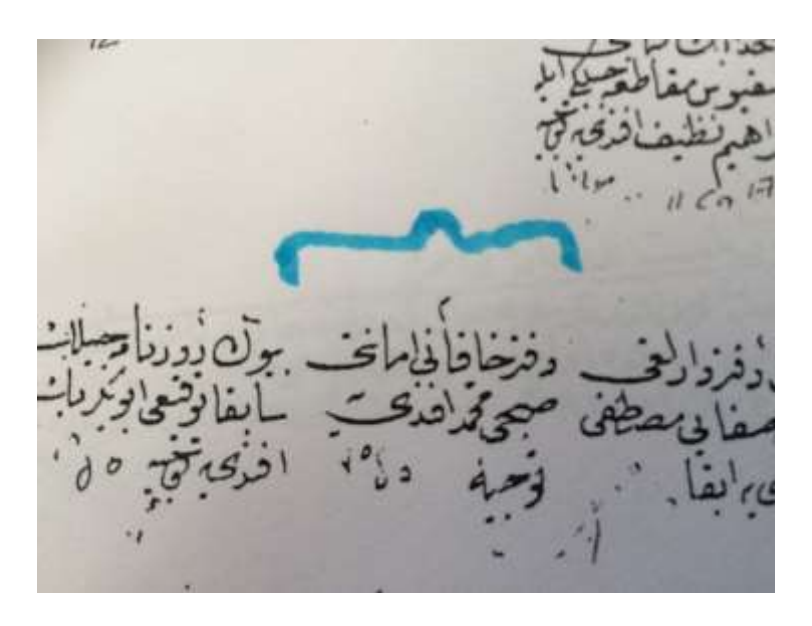
Appendix 2 (document 76)


VESİKA nr: 77 (A.RSK, nr. Dos 705/74)

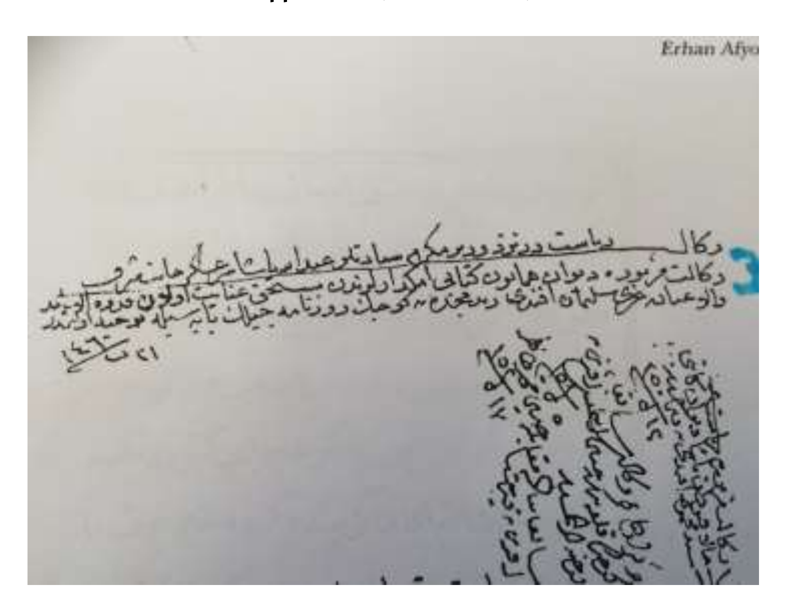
Appendix 3 (document 77)


VESİKA nr: 35 (A.RSK, nr. 1605, s. 2)

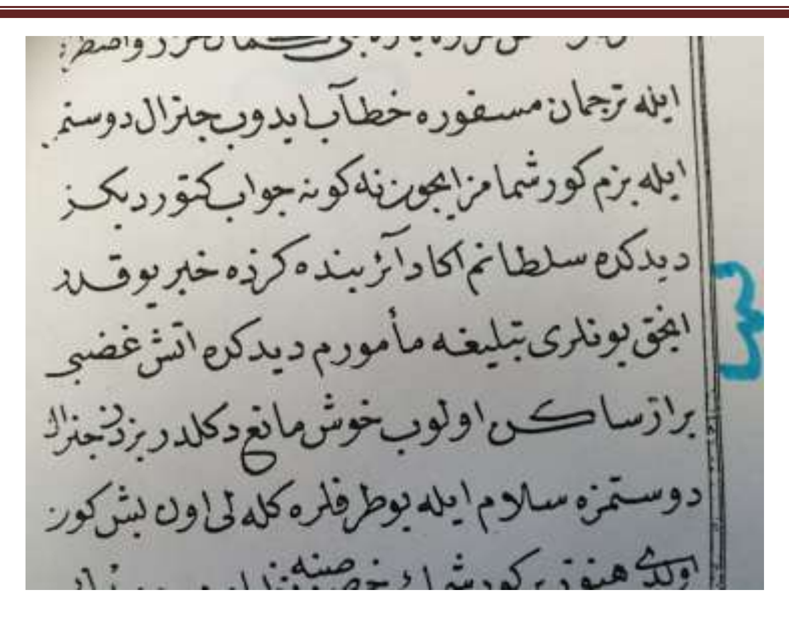
Appendix 4 (document 35)



Appendix 5 (document 36)



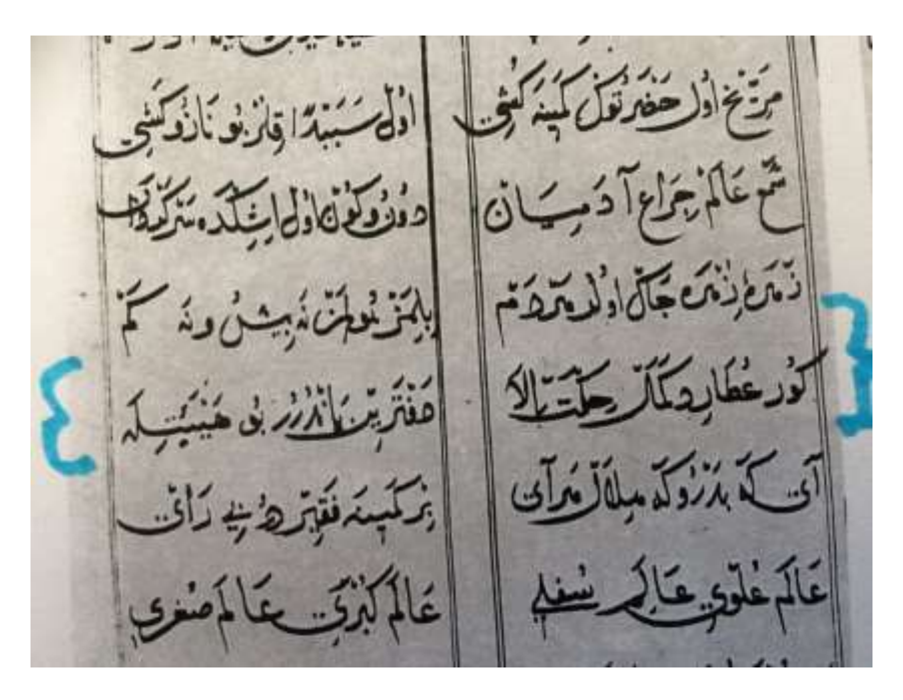
Appendix 6 (document 19)


ايله ترجمان مسفوره خطاب ايدوب جنرال دوستمز
ايله بزم كورشمامزا ايجون نه كونه جواب كتوردبكز
ديدكده سلطانم اكادا آز بنده كرزه خبر يوقدر
انجق بونلرى تبليغه مأمورم ديدكده آتش غضبي
برازساكن اولوب خوش مانع دكلدر بزدن جنراله
دوستمزه سلام ايله بوطرفلره كله لى اون بش كون

Appendix 7 (folio 252b)


كون تلدى چراغ عالميان
دون تلدى چراغ آدميان
اول غنى عظيم جود نذب
اول خداوند خالق بيچون

Appendix 8/1 (folio 1a)



Appnedix 8/2 (folio 4a)

Cohesion and Coherence Theory In The Light of Nazm and Munasabah Theory. An Application on the The Narrative Of Moses in Surah Al-A`Raf

Teori Kohesi Koheren dan Hubungkait dengan Teori Nazm Munasabah. Aplikasi Pada Naratif Nabi Musa Dalam Surah Al-A`Raf

Edaham Ismail[1] Mohd Sukki Othman[2],

[1]Universiti Putra Malaysia, Malaysia, zuku4567@gmail.com

[2]Universiti Putra Malaysia, Malaysia, msukki@upm.edu.my

الملخص:

دراسة العلاقة والربط النصية تكون موضوعة الاهتمام لدي الباحثين فى مجال التحليل الخطابى. وأن النظم والمناسبة وهما نظريتان عند أهل اللغة العربية القادمة والمعاصرة و أهم دراسة العلاقة والربط. ومن أبرز هذه أهل اللغة مثل عبد القاهر الجرجانى رائد النظم, وفخرالدين الرازى و أبو القاسم محمود الزمخشري رائد المناسبة فى القرن الخامس الهجري من خلال تفسيرهما, و جلال الدين السيوطى و بدرالدين الزركشى رائدها فى القرن التاسع الهجري. بينما دراسة الربط النصية تبرز أيضا عند نظريتين الحديثتين مثل نظرية الاتساق (Cohesive Theory) تحت يدي هاليدي ورقية (١٩٧٦ Haliday and Hassan) ,و نظرية الانسجام (Coheren Theory) بمختلف أنواعها مثل (Rhetorical Structure Theory) تحت يدي من و تومفسان (Maan and Thompson, ١٩٨٥,1987). ومن أجل ذلك يحاول هذا البحث رصد المساوات والفروق بين هذه النظريات مع تحديد لكل مصطلح فى ضوء منهج المقارنة. وأن بعض عنصر في المناسبة لم توجد فى نظريات الحداثة فعلى سبيل المثال الإتحاد والتلازم والعكس على ذلك. وفى هذا البحث قد اختار تانك نظريتين الحداثتين وتطبيقا على الفقرة القصيرة من قصة موسى فى سورة الأعراف ويأتى بعض ألامثال فى كتاب التفسير عن المناسبة لأن يجلى مدى الفروق والمساوات بين كل. بعد إجراء تحليل تبين أن هذه النظريات توجد المساوات والفروق بين عنصرها.وعلاوة ذلك يوجدعنصر خاصة لكل النظريات التى تخص ميزاتها. والنظم والمناسبة و هما نظريتان الأولين عند تاريخ اللغوي ولهما فضل. ومع ذلك فضل أن عناصر الربط والعلاقة فيهما محددان و أن هناك عناصر لم تناقش فيهما بيد أن نظريتين الحديثتين تحلا محلهما بدقة وتفصيل لكل.

الكلمات المفتاحية : النظم، المناسبة، الاتساق،الانسجام،

Abstrak

Nazm dan Munasabah merupakan istilah yang masyhur dalam konsep linguistik arab yang mengkaji perkaitan dalam teks yang diterima pakai sarjana islam terdahulu seperti Imam Jurjani, Imam Suyuti, Imam Zarkasyi, Imam Razi dan Imam Zamaksyari. Manakala dalam linguistik moden, kohesi dan koheren yang juga mengkaji perkaitan dan hubungan dalam teks yang dipelopori Halliday (1976), Mann dan Thompson (1987), Sperber dan Wilson (1995). Oleh itu, kertas penyelidikan ini bertujuan untuk membuat perbandingan konsep perkaitan dan hubungan antara Nazm dan Munasabah dengan *Model Kohesi Halliday* (1976) dan *Rhetorical Structure Theory* Mann dan Thompson (1987). Dua teori linguistik moden diaplikasikan dalam kisah Nabi Musa dalam surah al-A`raf dan konsep Munasabah diperjelaskan dengan contoh daripada ayat Al-Quran daripada hasil kajian ahli tafsir terdahulu. Dapatan daripada analisis teks menunjukkan kesemua teori perkaitan teks mempunyai beberapa elemen persamaan dan perbezaan antara satu sama. Setiap unsur yang berbeza itu menjadikan ciri-ciri yang khusus bagi setiap teori dan konsep. Unsur yang unik yang terdapat dalam Munasabah tidak terdapat dalam teori model linguistik terkini seperti *ittihad wa talazum*. Nazm dan Munasabah merupakan konsep perkaitan terawal dalam sejarah linguistik. Walaupun terdapat beberapa elemen namun mempunyai had-had yang tertentu. Sebaliknya teori dan model linguistik terkini memperincikan elemen yang sedia ada dalam konsep Munasabah dengan beberapa penambahan dan digunakan sebagai instrumen analisis dalam surah al-A`raf berkaitan dengan kisah Musa.

Kata Kunci: Kohesi, koheren, Nazm, Munasabah

Pengenalan

Kohesi, koheren, Nazm dan Munasabah merupakan konsep perkaitan yang menghubungkan perkataan dengan perkataan atau ayat dengan ayat. Nazm dan Munasabah merupakan dua konsep yang dipelopori sarjana islam terdahulu, manakala konsep kohesi dan koheren dibahaskan dalam kerangka linguistik moden terutama dalam bidang wacana. Jurjani (1991)

menyatakan nazm merupakan kebergantungan perkataan dengan perkataan yang lain yang samaada huruf, kata nama dan kata kerja. Kebergantungan ini berdasarkan sebab yang tertentu mengikut hukum logik akal. Perkaitan ayat dengan ayat dalam al-Quran melalui konsep *Munasabah* seperti *'alaqah, al-rabt, bayan wa tafsir, ijmal wa tafsil, al-tanzir, al-tadat, ittihad wa talazum, radd al-'ajzi 'ala al-sadr, intiqal, isttitrad, al-mudad dan at-tanzir* dipelopori ulama tafsir. Manakala linguistik moden dengan konsep kohesi merupakan perkaitan manifestasi yang terdapat dalam wacana itu sendiri (Renkema, 2004), untuk menghubungkan ayat dan bahagian teks (Connor, 1996), secara tersusun yang dapat dilihat dan didengar (De Beaugrande R.A., dan Dressler W.U, 1981). Perkaitan secara lahiriah ini menggunakan alat linguistik eksplisit (Connor, 1996) seperti ikatan sintaksis yang menghubungkan idea dengan idea (Van Djik, 1977), dan kaitan semantik yang menghubungkan makna wujud antara teks (Halliday, 1976).Koheren pula merupakan perkaitan implisit yang terdapat disebalik teks (De Beaugrande R.A. dan Dressler W.U,1981), yang merujuk kepada perkaitan makna yang difahami berdasarkan pengetahuan luar wacana (Renkema, 2004), dan bergantung kepada pembaca atau pendengar untuk memahami urutan idea dan perkaitan makna yang dikehendaki penulis atau penutur. Antaranya perkaitan umum dan khusus (Van Dijk,1977). Kohesi yang juga koheren menurut (Halliday, 1976,) bertujuan untuk menarik minat pembaca untuk memahami sesebuah teks (Wayne C. Booth dan Marshall W. Gregory, 1987), terutama teks wacana naratif. Banyak kajian menggunakan teori linguistik moden seperti (Azidan, 2004; Siti Sarah, 2009; Zahazan, 2011; Lubna Abd.Rahman,Akmal Khuzairi dan Shamsul Jamili Yeob; 2011; Yahya, 2013), mendeskripsi jenis dan alat kohesi yang terdapat dalam struktur Bahasa Arab berpandukan Teori Kohesi Halliday dan Hassan (1976). Salwa M. (2006) mengkaji koheren menggunakan pendekatan Teori Relevan dalam surah al-Ahzab dan al-Qiyamah. Sementara itu, terdapat tiga kajian yang melibatkan kohesi dan koheren antaranya (Tammam Hassan, 2001) yang mendapati tiga perkaitan tersurat dan sembilan perkaitan tersirat, (Husna Abdel Samie, 2007) pula mendapati perkaitan teks surah al-Kahfi dengan tiga asas utama lughawi nahu, lughawi dilali, dan siyaqi dan juga menggunakan teori barat seperti teori relevan, teori pragmatik, tema dan (Asem Shehadah Saleh Ali, 2009) pula mendeskripsi jenis kohesi dan koheren dalam hadis Sahih Bukhari berdasarkan elemen yang sedia ada dalam struktur bahasa arab. Beberapa kajian lain menggunakan Nazm Jurjani seperti kajian Mohd Ibrahim (2008) dan Nadwah (2006). Selain itu

terdapat juga konsep munasabah yang digunakan ahli tafsir dalam menganalisi teks al-Quran. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk membuat perbandingan elemen kohesi dan koheren dalam linguistik moden terutama Kohesi Halliday 1976 dan Mann dan Thomson (1987) dengan Nazm Jurjani dan konsep Munasabah yang dipelopori ulama tafsir terdahulu. Selain itu kajian ini juga untuk mengenalpasti konsep dan teori yang bersesuaian yang dapat diaplikasikan dalam menganalisis kisah Musa dalam surah al-A`raf.

Kohesi Halliday Hassan 1976

Model Kohesi Halliday (1976) dibahagikan kepada kohesi nahu seperti kohesi rujukan, ellipsis, substitusi, kata hubung dan kohesi leksikal seperti kata nama am, monosemi, sinonim, antonim, hiponim dan *part whole*. Azidan (2004), Siti Sarah (2009), Zahazan (2011), Lubna Akmal Khaziri, Syamsul Jamili (2011) dan Yahya (2013) mengenalpasti elemen kohesi dalam struktur bahasa arab dan sebahagianya dinyatakan dalam jadual 1.

Jadual 1

Kohesi Rujukan	Contoh	Kohesi Elipsis	Contoh	Kohesi Substitusi	Contoh
Peribadi dhamir	هو,هى, انت'انت, أنا, نحن	Kata nama	صبرجميل	Kata nama	حينئذ,كلا,بعض آنفا,
Tunjuk ism isyarat	ذلك- ,هذا- هذه هنا, ثم ,تلك	Kata kerja	أياما معدودات	Kata kerja	السابقة,أيضا
Perbandingan	اسم وأفعال التفضيل	Klausa	فعدة من أيام أخر	Klausa	

Kohesi Penghubung Nahu	Contoh		Contoh	Kohesi Leksikal Pengulangan	Contoh
Tambahan	حرف الواو,بل	Kohesi Penghubung	من أجل ذلك,ومن المنتظر	Perkataan Sama	فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا

		Teks	بهذا الصدد, اللهم		تُكَذِّبَانِ
Lawanan	لكن		إلا	**Sinonim**	والدة-أم
Sebab	حرف الفاء السببية		ومع ذلك كالذين, كمثل وخلاف عن	**Antonim**	ميت-حي
Sementara	حرف الفأ وثم			**Superordinat**	حيوان- خروف, قط, فرس
Konjungasi lain	حتى			**Hiponim**	حيوان- خروف, قط, فرس
				Meronimi	أنامل-أصبع

Koheren RST Mann danThompson 1987

Sementara itu, Teori Struktur Retorikal Mann dan Thompson (1987) seperti dalam jadual 2 seperti dicadangkan (Renkema, 2004), sesuai digunakan untuk menganalisis teks dibahagikan kepada dua perkaitan. Perkaitan *subject matter* bertujuan menghilangkan keraguan pembaca dan perkaitan *presentational* bertujuan meningkat kecenderungan untuk melakukan sesuatu.

Jadual 2

Perkaitan perkara yang dibincangkan (*subject matter relations*)		
Elaborasi (*elaboration*)	**Interpretasi (*interpretation*)**	**Penilaian (*evaluation)***
Sebab kerelaan (*volitional cause*)	**Sebab tiada kerelaan (*non-voli cause*)**	**Penyelesaian (*solution*)**
Kesudahan kerelaan (*volitional result*)	**Kesudahan tiada kerelaan (*non-voli result*)**	
Kondisi (*condition*)	**Situasi (*circumstance*)**	**Tujuan (*purpose*)**
Pernyataan semula (restatement)	**Kesimpulan (*summary*)**	**Berturutan (*sequence*)**
Perbezaan (*contrast*)		
Perkaitan penyampaian (*presentational relation*)		
Motivasi (*motivation*)	**Latarbelakang(*background*)**	**Bukti(*evidence*)**
Bertentangan(*antithesis*)	**Konsesi (*concession*)**	**Justifikasi(*justification*)**
Pembolehan(*enablement*)		

Mann dan Thompson (1980,53) dalam jadual diatas menyatakan penghuraian merupakan set dan ahli *(set-member),* abstrak dan contoh *(abstract-instance*), lengkap dan sebahagian *(whole-part),* proses dan langkah *(process-step),* objek dan sifat *(object-attribute)* dan umum dan khusus

(generalization-specific) Mann dan Thompson (1980,53) dan manakala penjelasan berkaitan dengan sebarang idea berkaitan situasi nuklear yang tidak tertakluk dengan bentuk yang tertentu Mann dan Thompson (1987,67). Bentuk penghuraian ini juga dinyatakan Van Dijk (1977, p.93) yang merangkumi umum dan khusus *(general particular*), kenyataan-contoh *(statement-example)*, masaalah-penyelesaian *(problem-solution),* soalan-jawapan *(question-answer)*, dan hujah-hujah balas *(argument-counter argument)*. Selain itu. Cortazzi (1993) berpandukan Sack (1972, 1974) membentuk model ujaran dalam perbualan naratif ajakan-penerimaan atau penolakan *(proposal-acceptance or not acceptance)*. Selain itu Labov and Waletzky (1967) mengutarakan wacana naratif perlu mempunyai elemen oreantasi, komplikasi, penilaian, penyelesaian dan koda.

Nazm Jurjani

Perkaitan ayat merupakan kajian awal dalam sejarah lingusitik arab dengan pengenalan Nazm Jurjani (1991). Ami Fail dan Nasir Umar (2012) membuat perbandingan antara Nazm Jurjani dengan sistematik linguistik Butler (1985), Berry 1977, Suzanne Eggins 2004, fungsi tatabahasa Halliday 1994, 1961 dan teori tatabahasa 1961. Kajian ini mendapati persamaan dari sudut definisi Nazm Jurjani dan Sistematik Lingusitik Halliday iaitu persamaan dari sudut makna dan struktur nahu. Konsep ini menunjukkan makna mendahului lafaz perkataan dan persamaan dari susunan dan konteks. Jurjani (1991), menyatakan nazm merupakan kebergantungan perkataan dengan perkataan yang lain yang terdiri daripada huruf, kata nama dan kata kerja. Kebergantungan ini berdasarkan sebab yang tertentu mengikut hukum logik akal. Ami Fail dan Nasir Umar (2012) merumuskan definisi Nazm sebagai pemilihan perkataan yang sesuai untuk diletakkan dalam susunan ayat dan terikat dengan kaedah nahu bahasa arab.

Nazm Jurjani banyak berkisar perbincangan perkaitan perkataan dengan perkataan dalam ayat yang ditunjangi dengan nahu. Mohd Ibrahim (2008) membincangkan unsur Nazm Jurjani seperti dalam jadual 3 dan diaplikasikan dalam surah al-Kahfi. Dapatan daripada kajian Mohd Ibrahim (2008) menunjukkan konsep Nazmu Jurjani hanya diaplikasikan pada perkataan dan ayat yang mengandungi elemen dalam konsep tersebut. Manakala ayat yang tidak mengandungi unsur-unsur tersebut tidak dapat dianalisis. Oleh yang demikian konsep Nazm Jurjani (1991)

tidak menghubungkan antara ayat dengan ayat sepenuhnya. Walaupun begitu konsep ini merupakan asas kepada perkembangan konsep dan idea linguistik yang lain. Antaranya elemen *al-waslu* dalam ilmu ma`ni yang menghubungkan ayat dengan ayat terdapat dalam teori Halliday 1976 iaitu kohesi kata hubung. Sebaliknya *ilmu badi`e* menghubungkan ayat dengan ayat secara perkataan dan makna atau secara perkataan sahaja. Manakala *ilmu bayan* merupakan bahasa figuratif untuk menyampaikan makna secara halus dan sopan yang dikenali dengan ilmu pragmatik.

Jadual 3

علم معانى		علم البيان		علم البديع	
التقديم والتأخير	الحذف والذكر	المجاز اللغوى	المجاز المرسل	الجناس	الطباق
الفصل والوصل	الاطناب والايجاز	التشبيه	الاستعارة	السجع	المقابلة

Munasabah

Selain Nazm Jurjani (1991), ahli tafsir mengkaji perkaitan ayat dalam al-Quran menggunakan konsep *munasabah, 'alaqah, al-rabt, bayan wa tafsir, ijmal wa tafsil, al-tanzir, al-tadat, ittihad wa talazum, radd al-'ajzi 'ala al-sadr*, *intiqal, isttitrad, al-mudad dan at-tanzir*.

Al-intiqal merujuk kepada beberapa ayat menjadi sebab dan kesudahan kepada beberapa ayat yang lain Zarkashi (1995). Surah Sad ayat 17-48 mempunyai perkaitan sebab kepada ayat 49-54 dan ayat 55-57. Koheren ini menggunakan juga kohesi rujukan kata tunjuk هذا pada ayat 49 dan ayat 55. Ayat 17 hingga 48 menceritakan kisah Nabi Daud, Nabi Sulaiman, Nabi Ayub ,Nabi Ibrahim, Nabi Ishaq dan Yakub serta Nabi Ismail, Nabi Al-Yasa` dan Nabi Zukkifli. Manakala, ayat 49-54 merupakan kesudahan akhir bagi orang yang beriman dengan ganjaran syurga dan menerangkan sifat syurga. Oleh itu, *al-intiqal* merupakan koheren sebab dan koheren kesudahan yang terdapat dalam Teori Struktur Retorikal Mann dan Thompson (1987).

Bayan wa tafsir atau *ijmal wa tafsil* merujuk kepada perkaitan umum dan khusus samaada perkataan menghuraikan perkataan, klausa menerangkan klausa, dan ayat menghuraikan ayat. Koheren huraian perkataan iaitu *bayan wa tafsir* terdapat dalam surah al-Baqarah ayat 49,

Zamakhshari (1997). Perkataan يَسُومُونَكُمْ dengan يُذَبِّحُونَ dihubungkan tanpa menggunakan *huruf ʻatf* kerana perkataan kedua itu menerangkan perkataan pertama. *Bayan wa tafsir* ini dijelaskan dalam Nazm Jurjani sebagai *fasl*.Manakala perkatan يُذَبِّحُونَ dengan يَسْتَحْيُونَ menggunakan *huruf ʻatf waw* yang bermaksud dua jenis azab berlainan, juga menerangkan perkataan يَسُومُونَكُمْ . Koheren huraian klausa terdapat dalam surah al-Baqarah ayat 225 Zamakhshari (1997). Klausa اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ diperincikan dengan tujuh klausa selepasnya. Disamping itu koheren huraian ini berlaku secara langsung dan perantaraan. Koheren huraian ayat secara langsung terdapat pada surah al-Baqarah ayat 30-33 Al-Razi (1981). Ayat *mufassal* 31-33 yang berada dibelakang ayat *mujmal* 30. Sebaliknya Tahir Asyura (1984) mendatangkan contoh dalam surah al-Baqarah ayat 8-17. Ayat *mufassal* 8-16 yang berada dihadapan menerangkan ayat *mujmal* 17. Koheren huraian ayat secara secara perantaraan dalam surah al-Baqarah ayat 261 dengan ayat 245 Al-Razi (1981). Ayat *mufassal* 261 yang berada dibelakang dan diselang sebanyak 11 ayat menerangkan ayat mujmal 245. Mankala koheren huraian ayat secara dalam dua surah atau lebih dipelopori Suyuti (1979) yang menghuraikan perkaitan *ijmal dan tafsil* (umum dan khusus) seperti mengkhususkan yang umum, *mentaqyid* yang *mutlak*, men*tafsil* yang bukan *tafsil* secara makna seperti surah al-Baqarah yang memperincikan surah al-Fatihah. Penerangan ini menunjukkan *Bayan wa tafsir* atau *ijmal wa al-tafsil* merupakan koheren elaborasi dan koheren interpretasi dalam Teori Struktur Retorikal Mann dan Thompson (1987).

At-tanzir merupakan perkaitan perbandingan persamaan antara ayat melalui perkataan dan makna atau secara makna sahaja, langsung atau secara perantaraan. Perbandingan persamaaan makna secara perantaraan pada awal dan akhir surah yang sama seperti dalam surah al-Qasas. Ayat 1- 21 dengan ayat 85 hingga 86. Ayat 7-13 mengisahkan dipulangkan kembali Musa kepada emaknya dengan ayat 85-86 yang menceritakan dikembalikan Nabi Muhammad SAW semula ke kota Mekah. Perbandingan persamaan dapat dilihat dengan dikembalikan Nabi Musa dan Nabi Muhamaad. Koheren perbandingan persamaaan perkataan dan makna atau *at-tanzir* secara perantaraan terdapat pada awal dan akhir surah yang sama seperti ayat 17 dengan ayat 86 surah al-Qasas. Ayat 17 menceritakan berkaitan Musa yang enggan menolong kaumnya melakukan kejahatan dan ayat 86 menceritakan berkaitan perintah Allah kepada Nabi

Muhammad SAW supaya tidak menolong kaum kafir. Kedua-dua ayat ini mempunyai perbandingan persamaan iaitu larangan menolong kaum kafir dalam melakukan kejahatan atau jenayah menggunakan kohesi frasa ayat فَلَنۡ أَكُونَ ظَهِيرٗا لِّلۡمُجۡرِمِينَ pada ayat 17 dan فَلَا تَكُونَنَّ ظَهِيرٗا لِّلۡكَٰفِرِينَ dalam ayat 86. Koheren perbandingan berlawanan iaitu *al-mudad* berlaku antara ayat melalui perkataan dan makna secara langsung atau perantaraan Zarkashi (794H).Koheren perbandingan berlawanan secara makna dan secara langsung terdapat dalam surah al-Baqarah ayat 1-5 yang menceritakan berkaitan orang mukmin, ayat 6-7 menceritakan berkaitan dengan orang kafir dan ayat 8-20 menceritakan berkaitan dengan orang munafiq. Jenis koheren ini juga dijelaskan Tahir Asyura (1984).Manakala koheren perbandingan berlawanan secara perkataan dan makna secara perantaraan dengan pengulangan klausa berlawanan terdapat al-Mu`minun ayat 1 iaitu قَدۡ أَفۡلَحَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ dan ayat 117 iaitu إِنَّهُۥ لَا يُفۡلِحُ ٱلۡكَٰفِرُونَ. Dengan itu, *at-tanzir* merupakan koheren perbandingan persamaan dan hamper sama dengan koheren pernyataan semula dalam Teori Struktur Retorikal Mann dan Thompson (1987).

Nama surah mempunyai perkaitan dengan kandungan dijelaskan Zarkashi (1980) dengan istilah *munasabah* seperti nama surah yang dimulai dengan *huruf hijaiyah* seperti surah Qaf dengan kandungannya kerana kebanyakan perkataan dalam ayat dibina dengan huruf Qaf.. Zarkashi (1980) juga menjelaskan *munasabah* ntara nama surah dengan kandungannya, seperti dinamakan surah al-Baqarah kerana terdapat cerita lembu betina. Oleh yang demikian perkaitan ini merupakan perkaitan koheren surah dengan kandungan dan unsur ini tidak terdapat dalam dalam Teori Struktur Retorikal Mann dan Thompson (1987).

Alaqoh ittihad wa talazum dan *radd al-'ajzi 'ala al-sadr* terdapat dalam dua surah Suyuti (1979) dengan *ittihad* merujuk kepada persamaan dari segi makna dan *talazum* merupakan makna arahan yang dicetuskan daripada ittihad makna. Perkaitan *ittihad* dan *talazum lafz* secara makna ini dapat dilihat antara akhir surah kedua dengan awal surah pertama. Surah al-Baqarah ayat 1-5 menceritakan tentang karakter orang yang bertaqwa dengan akhir surah al-Imran pada ayat 200 juga menceritakan suruhan untuk bertaqwa. Kedua bahagian ayat ini mempunyai persamaan makna atau *ittihad* makna iaitu taqwa dan juga *talazum* iaitu arahan dan suruhan kepada manusia untuk bertaqwa.Suyuti (1979) juga membawa contoh *ittihad* dan *talazum* secara

makna antara akhir surah al-Maidah ayat 120 menerangkan kekuasan dan kekuatan Allah dengan awal surah Al-Nisa' ayat 1 juga menerangkan kudrat dan kekuasaan Allah dan arahan supaya bertaqwa. *Radd al-'ajzi 'ala al-sadr* merupakan istilah kedua yang diperkenalkan Suyuti (1979) dalam dua surah. Perkaitan ini mengaitkan hubungan makna perkataan antara akhir surah al-Rahman dengan disebut situasi hari kiamat, sifat syurga dan sifat neraka, dan awal surah al-Waqi'ah diulang kembali situasi hari kiamat, sifat syurga dan sifat neraka. Oleh itu, *ittihad* dan *radd al-'ajzi 'ala al-sadr* merupakan koheren pernyataan semula yang terdapat dalam Teori Struktur Retorikal Mann dan Thompson (1987). Mankala *alaqoh ittihad wa talazum* tidak terdapat dalam teori koheren linguistik moden.

Zarkhashi (1980) membawa contoh *al-Istitrad* yang terdapat dalam surah al-Baqarah berkenaan perkaitan dalam ayat 189. Perpindahan *khitab* daripada memberi jawapan kepada soalan yang diajukan kepada jawapan berdasarkan konteks dan situasi seperti dalam Ayat 189. Mereka bertanya tentang keajaiban bulan yang sentiasa berubah bentuknya dengan pertanyaan يَسْأَلُونَكَ عَنِ الأَهِلَّةِ lalu Allah menjawab pertanyaan tersebut dengan قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ dan ditambah dengan satu jawapan lagi وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَى. Jawapan kedua ini merujuk kepada situasi mereka yang mengerjakan haji pada waktu itu sentiasa menggunakan pintu belakang rumah dengan menyangka perlakuan itu baik sedangkan tidak elok pada pandangan Allah. Sepatutnya pertanyaan itulah yang patut diajukan kepada Nabi bukan tentang keajaiban bulan. Persoalan yang berkaitan dengan diri manusia itu lebih penting berbanding persoalan tentang bulan. Berdasarkan perkara ini jawapan soalan pertama pendek dan jawapan kedua lebih panjang berdasarkan konteks dan situasi. Zamakhshari (1997) menyatakan ayat ini turun disebabkan dua perkara. Pertama tentang soalan dari Muaz bin Jabal dan Tha`lanah bin Ghanam tentang perubahan yang berlaku pada bulan dan kedua perlakuan masyarakat yang menggunakan pintu belakang semasa musim haji. Koheren konteks juga dinyatakan Zarkhashi (1980) dalam surah al-A'raf, perkaitan ayat 26 dengan ayat 18-25 dan Al-Arazi (1981) perkaitan ayat 195 dengan ayat 190-194 yang berkaitan dengan isu peperangan. *Al-Istitrad* merupakan koheren konteks yang mendapat perhatian sarjana Islam ketika membahaskan perkaitan ayat yang tidak dapat dirungkai menggunakan perkataan dan makna ayat. Mereka menggunakan pandangan kritis berdasarkan *asbab nuzul* untuk mengaitkan ayat

tersebut (Khitabi, 2004). Koheren konteks ini tidak terdapat dalam Teori Struktur Retorikal Mann dan Thompson (1987).

Berdasarkan huraian diatas, beberapa elemen dalam konsep Munasabah mempunyai persamaan dengan elemen Teori Struktur Retorikal Mann dan Thompson (1987) seperti dalam jadual 4. Persamaan ini menunjukkan beberapa elemen yang umum yang terdapat dalam konsep Munasabah diperincikan dalam konsep koheren. Selain itu elemen dalam keduanya juga mempunyai perbezaan antara satu sama lain seperti jadual 5. Perbezaan ini menunjukkan setiap konsep mempunyai kelebihan masing-masing dalam menganalisis teks.

Jadual 4

Persamaan	
Munasabah	**Koheren**
Al-intiqal	**Sebab-Kesudahan**
Al-bayan wa tafsir* atau *ijmal wa tafsil	**Elaborasi-Interpretasi**
At-tanzir	**Pernyataan Semula**
Al-mudad	**Kontra-Antitesis-Konsesi**

Jadual 5

Perbezaan	
Munasabah	**Koheren**
Al-istitrad	**Justifikasi -Bukti**
Alaqoh ittihad wa al-talazum	**Kondisi-Situasi**
Nama surah dengan kandungan	**Kesimpulan**
	Penyelesaian -Tujuan

Konsep munasabah yang terdiri daripada elemen *al-intiqal, bayan wa tafsir atau ijmal wa tafsil, at-tanzir, al-mudad, alaqoh ittihad wa talazum* seperti yang dihuraikan diatas digunakan untuk menganalisis al-Quran secara umum seperti dijelaskan dalam contoh diatas. Walaupun begitu konsep munasabah yang dipelopori ahli tafsir menggunakan teks al-Quran sebagai kajian mendahului dan menjadi asas kepada elemen dalam koheren linguistik moden. Sebagai contoh *al-bayan wa tafsir* atau *ijmal wa tafsil* dipecahkan kepada elaborasi dan interpretasi dalam

koheren Mann dan Thompson (1987). Koheren linguistik moden ini, mempunyai elemen yang pelbagai dan terperinci yang dapat dikodkan dan dipecahkan kepada ayat atau klausa yang lebih kecil. Ayat yang dikodkan ini dapat memudahkan analisi dibuat. Oleh itu analisis menggunakan teori koheren linguistik moden diaplikasikan dalam kisah dalam surah al-A`raf.

Koheren dan Kohesi Ayat Secara Langsung

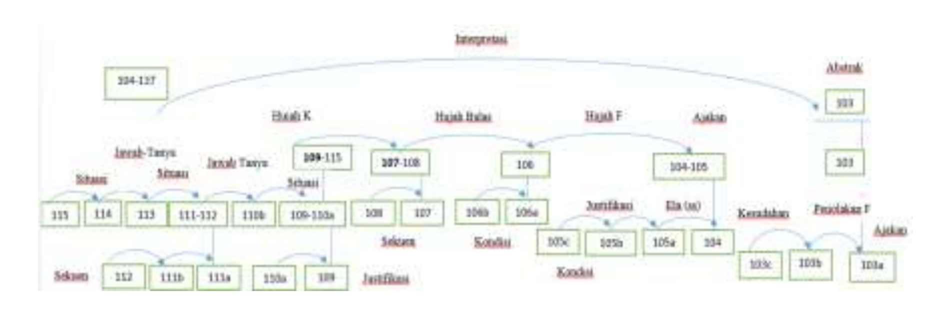
Elemen koheren RST Mann dan Thompson, 1980 dan 1987 dan koheren yang dikemukakan (Van Dijk, 1977; Cortazzi, 1993; Labov dan Waletzky, 1967) yang digunakan dalam analisis ini, membahagikan kisah Musa kepada abstrak dan episod. Kisah Musa dengan Firaun yang melibatkan watak lain seperti pembesar firaun, ahli sihir dan Bani Israel bermula dari ayat 104 hingga 137. Abstrak pada ayat 103 menceritakan secara umum latar belakang cerita ini serta dijelaskan jalan cerita secara terperinci dalam tiga episod berikut. Ketiga-tiga episod ini juga ditentukan daripada perkaitan koheren antara ayat secara langsung. Episod pertama bermula dari ayat 104 hingga 114 menggunakan beberapa perkaitan koheren. Pertama koheren hujah Firaun pada ayat 106 dengan ajakan Musa pada ayat 104-105. Kedua, koheren hujah balas Musa pada ayat 107-108 dengan 106, dan ketiga hujah Firaun dan kaumnya antara 109-115 dengan 107-108. Koheren pertama pada ayat 106 menjelaskan ajakan Musa dengan memperkenalkan dirinya pada ayat 104 dan 105a dan justifikasi supaya mengakui bahawa Allah juga merupakan tuhan Firaun pada ayat 105b dan meminta Firaun membebaskan Bani Israel daripada penindasan pada ayat 105c. Firaun berhujah pada ayat 106 supaya mendatangkan justifikasi yang dinyatakan Musa. Koheren kedua iaitu Musa membalas hujah Firaun pada ayat 107 dengan mencampakkan tongkat dan bertukar menjadi ular dan pada ayat 108 dengan mengeluarkan tangan yang menjadi putih bersinar. Walaupun dengan dua bukti yang nyata yang ditunjukkan Musa, Firaun dan kaumnya tetap tidak menerima Firaun menolak ajakan musa dengan koheren ujah mereka pada ayat 109 yang menyatakan perbuatan Musa merupakan sihir dan ayat 110a dengan menjustifikasikan sihir ini kelak menjadikan kaum Firaun terusir dari negeri mereka. Hujah pembesar Firaun mengandungi pertanyaan dan jawaban. Pertanyaan firaun kepada pembesarnya pada ayat 110b berkenaan dengan sesuatu mesti dilakukan. Pembesar Firaun mengajukan dua cadangan dan diterima pada ayat 111a supaya

membiarkan Musa dan saudaranya Harun terlebih dahulu dan mengumpul seluruh ahli sihir dari pelusuk Mesir untuk datang mencabar sihir Musa pada ayat 111a dan 112. Ayat 113 dan 114 dialog soal-jawab antara ahli sihir dengan Firaun.Bermula cabaran pada ayat 115 yang merupakan koheren situasi dengan ayat 114. Kesemua koheren dalam ayat ini mengandungi kohesi seperti dalam jadual 6 dan dalam rajah 1.

Jadual 6

Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi
(104-137) - 103	Interpretasi	[illegible]	105b-105a	Justifikasi	[illegible]	108-107	Sekuen	[illegible]	112-111b-111a	Sekuen	[illegible]
103b-103a	Penolakan	[illegible]	105c-105b	Kondisi	[illegible]	(108-115) (107-108)	Hujah (K)	[illegible] 101-102	113-(111-112)	Situasi	[illegible]
103c-103b	Keredahan	[illegible]	106-(104-105)	Hujah (F)	[illegible]	110b-(109-110a)	Situasi	[illegible]	114-113	Jawab Tanya	[illegible]
(104-105) -103	Interpretasi	[illegible]	106b-106a	Kondisi	[illegible]	110a-109	Justifikasi	[illegible]	115-114	Situasi	x
105a-104	Elaborasi (sebab-sifat)	[illegible]	(107-108)-106	Hujah Balas	[illegible]	(111-112)-110b	Jawab Tanya	[illegible]			

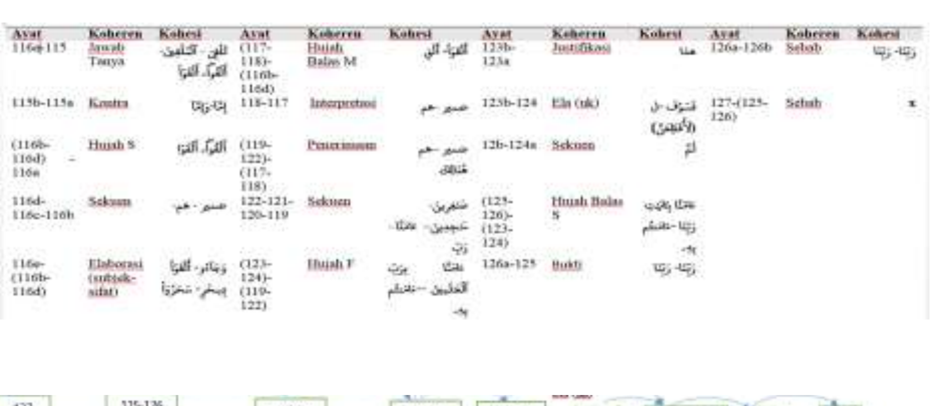
Rajah 1



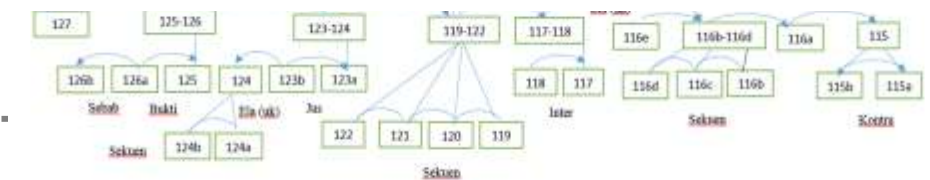
dengan ayat 107 dalam episod pertama. Episod kedua bermula dengan cabaran ahli sihir Firaun kepada Musa bermula dari ayat 115 hingga 127 yang terdiri daripada koheren pertanyaan jawaban antara ayat 115 dengan 116a, hujah ahli sihir pada ayat 116b-116e dan hujah balas Musa pada ayat 117 dan 118 serta penerimaan ahli sihir dari ayat 119-122, hujah Firaun pada

ayat 123-124 berdasarkan penerimaan ahli sihir dan hujah balas ahli sihir pada ayat 125-126 . Koheren pertanyaan jawaban melibatkan pertanyaan ahli sihir siapa yang perlu mencampakkan pada ayat 115 dan jawaban Musa supaya mereka dahulu mencampakkan tongkat pada ayat 116a. Dengan jawapan Musa ini, ahli sihir mendatang hujah mereka dengan mencampakkan tongkat mereka yang bertukar menjadi ular pada ayat 116b-11e dan Musa mendatangkan hujah balas dengan mencampakkan tongkat yang bertukar menjadi ular dan menelan semua ular-ular ahli sihir pada ayat 117-118. Kejadian ini menyebabkan kekalahan ahli sihir Firaun pada ayat 119 dan penerimaan ahli sihir Firaun dengan ajakan Nabi Musa untuk meyembah Tuhan sekalian alam pada ayat 120 dengan perbuatan dan perkataan pada ayat 121 dan 122. Berimanya ahli sihir dengan Nabi Musa, menyebabkan Firaun berhujah dengan mereka pada ayat 123-124 dengan menyatakan mereka perlu mendapat keizinan untuk beriman dengan Musa pada ayat 123a. Perbuatan ini tidak boleh diterima sama sekali dan mereka diancam untuk dikenakan tindakan dipotong tangan dan kaki secara selang seli serta disalibkan pada ayat 124. Hujah Firaun dibalas dengan hujah ahli sihir pada ayat 125 hingga 126 dengan tidak gentar kerana menyakini dengan bukti yang jelas dan kukuh kebenaran Musa dan kepada Tuhan mereka dikembalikan. Kesemua koheren dalam ayat ini mengandungi kohesi kecuali koheren sebab seperti dalam jadual 7 dan ditunjukkan dalam rajah 2

Jadual 7



Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi
116a-115	Jawab Tanya	[illegible]	(117-118)-(116b-116d)	Hujah Balas M	[illegible]	123b-123a	Justifikasi	هذا	126a-126b	Sebab	ربنا- ربنا
115b-115a	Kontra	إما-إما	118-117	Interpretasi	ضمير -هم	123b-124	Ela (uk)	فسوف -ل (لأقطعن)	127-(125-126)	Sebab	x
(116b-116d) – 116a	Hujah S	ألقوا، ألقوا	(119-122)-(117-118)	Penerimaan	ضمير -هم [illegible]	12b-124a	Sekuen	ثم			
116d-116c-116b	Sekuen	ضمير - هم	122-121-120-119	Sekuen	[illegible]	(125-126)-(123-124)	Hujah Balas S	[illegible]			
116e-(116b-116d)	Elaborasi (subjek-sifat)	[illegible]	(123-124)-(119-122)	Hujah F	[illegible]	126a-125	Bukti	ربنا- ربنا			

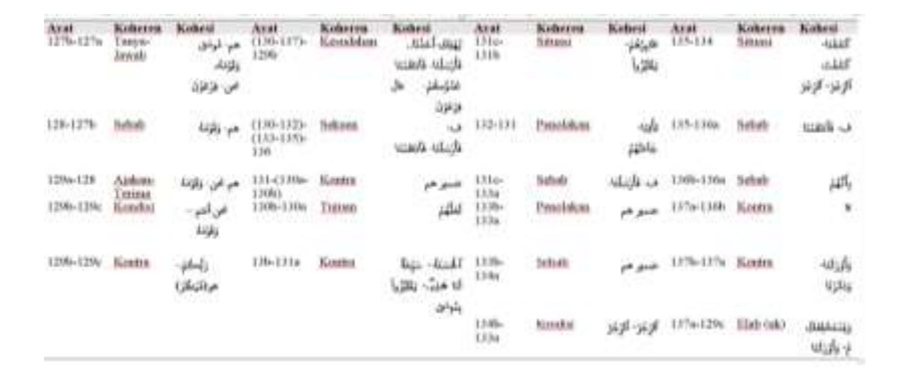


rkaitan antara episod kedua dengan ketiga dihubungkan secara koheren sebab tanpa kohesi antara ayat 126 dan 127. Walaubagaimanapun frasa وَقَالَ ٱلۡمَلَأُ مِن قَوۡمِ فِرۡعَوۡنَ dalam ayat 127a dalam episod ketiga dihubungkan secara kohesi dengan frasa yang sama pada ayat 109a dalam episod pertama. Selain itu perkataan مُوسَىٰ dalam ayat 127a dihubungkan dengan kohesi perkataan sama مُوسَىٰ dalam ayat 117 dan ayat 115 dalam episod dua.

Episod ketiga bermula dari ayat 127 hingga 137 yang terdiri dari koheren pertanyaan pembesar Firaun jawaban Firaun antara ayat 127a dan 127b. Jawaban 127b menyebabkan ajakan Musa kepada kaumnya supaya bersabar dan penerimaan mereka pada ayat 128 dan 129a. Ayat 129b-c merupakan kondisi kepada 129a dan ayat 130-137 merupakan kesudahan kepada Firaun dan kaumnya. Penerimaan ahli sihir dan hujah balas mereka membuatkan pembesar Firaun mengajukan pertanyaan kepadanya Firaun dengan menyatakan perlukah membiarkan Musa dan kaumnya membuatkan kerosakan dibumi pada ayat 127a dan jawaban Firaun dengan mengancam Nabi Musa dan kaumnya dengan membunuh kaum lelaki mereka serta membiarkan kaum perempuan pada ayat 127b. Selepas mendengar ancaman itu, Nabi Musa meminta kepada kaumnya supaya bersabar pada ayat 128a dan pada ayat 128b menegaskan bumi ini milik Allah dan diberikan kepada sesiapa sahaja yang dikehendaki dan kesudahan baik adalah bagi orang yang bertakwa. Kaumnya menerima untuk bersabar pada ayat 129a. Ayat 129b-c merupakan kondisi iaitu doa Nabi Musa kepada Allah supaya memusnahkan musuh Bani Israel dan menjadikan mereka khalifah dimuka bumi. Doa nabi Musa dimakbulkan dengan kesudahan dengan ditimpa azab kepada Firaun dan kaumnya secara berperingkat-peringkat. Peringkat pertama pada ayat 130 dengan musim kemarau dan kekurangan buahan, peringkat kedua pada ayat 133 dengan dihantar taufan, belalang, kutu, katak dan darah dan perigkat ketiga pada ayat 136 dengan menenggelamkan mereka ke dalam laut. Allah memberikan peluang kepada Firaun dan kaumnya pada peringkat pertama dan kedua supaya beriman dengan Nabi Musa tetapi mereka tetap enggan dan sombong sehingga pada peringkat ketiga mereka ditimpakan dengan ditenggelam ke dalam laut. Kesemua koheren dalam ayat ini

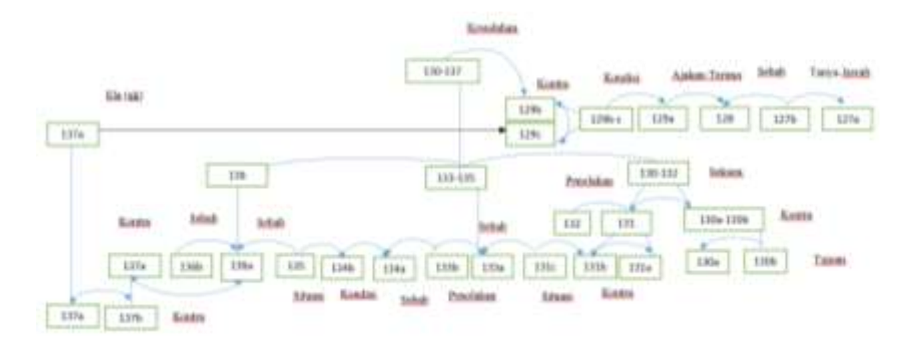
mengandungi kohesi kecuali koheren sebab seperti dalam jadual 8 dan ditunjukkan dalam rajah 3.

Jadual 8



Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi	Ayat	Koheren	Kohesi
127b-127a	Tanya-Jawab	[illegible]	(130-137)-129b	Kesudahan	[illegible]	131c-131b	Setara	[illegible]	135-134	Setara	[illegible]
128-127b	Sebab	[illegible]	(130-132)-(133-135)-136	Sekuen	[illegible]	132-131	Penolakan	[illegible]	135-136a	Sebab	[illegible]
129a-128	Ajakan Tenang	[illegible]	131-(130a-130b)	Kontra	ضمير هم	131c-133a	Sebab	[illegible]	136b-136a	Sebab	[illegible]
129b-129c	Kondisi	[illegible]	130b-130a	Tuntun	[illegible]	133b-133a	Penolakan	ضمير هم	137a-136b	Kontra	*
129b-129c	Kontra	[illegible]	130-131a	Kontra	[illegible]	133b-134a	Sebab	ضمير هم	137b-137a	Kontra	[illegible]
						134b-133a	Kondisi	[illegible]	137a-129c	Elab (ak)	[illegible]

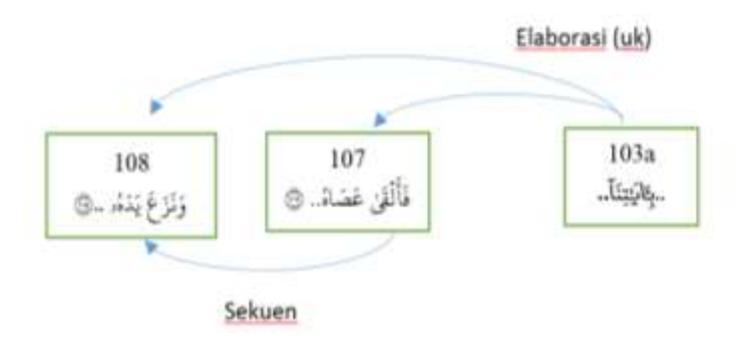
Rajah 3



Koheren dan Kohesi Ayat Secara Perantaraan

Koheren ayat secara perantaraan berlaku kepada perkataan بِآيَٰتِنَآ dalam ayat naratif 103a yang dihubungkan dengan koheren elaborasi umum dan khusus dengan ayat naratif 107-108, dan ayat 117. Ayat naratif 130a menyatakan Musa diutuskan kepada Firaun dan kaumnya dihuraikan dengan justifikasi dan bukti. Justifikasi ini menjadi bukti yang diterangkan secara

khusus pada ayat 107 dengan tongkatnya bertukar menjadi ular yang nyata dan pada ayat 108 dengan tangan yang dikeluarnya menjadi putih bersinar. Ayat 107 dikaitkan dengan ayat 117 secara koheren interpretasi yang menghuraikan tongkat Musa yang bertukar menjadi ular menelan kesemua ular ahli sihir Firaun. Koheren antara secara perantaraan antar ayat 103a dengan ayat 107-108, hanya melibatkan koheren tanpa kohesi. Manakala kaitan ayat 107 dengan ayat 117 dihubung dengan kohesi frasa فَأَلْقَىٰ عَصَاهُ dalam ayat 107 dengan frasa أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ dalam ayat 117. Kata ganti nama diri ketiga هو dalam ayat 107 dan kata ganti nama diri kedua أنت dalam ayat 117 yang merujuk kepada individu yang sama iaitu Musa seperti dalam rajah 4.



Rajah 4

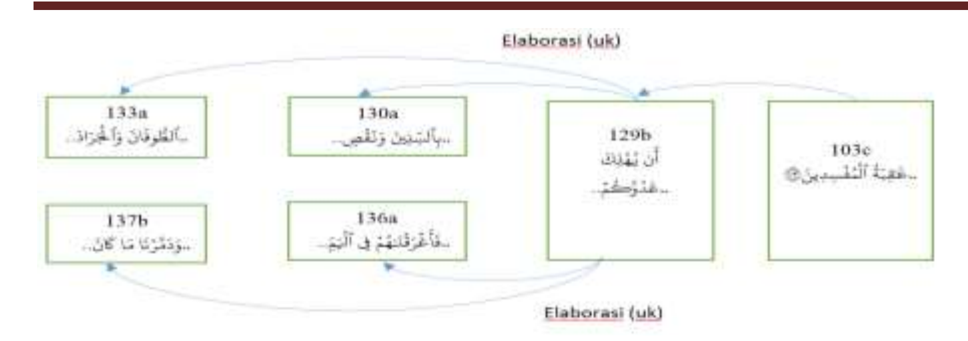
Penolakan Firaun dan kaumnya pada ayat 103b yang merupakan ayat naratif dihubungkan dengan koheren elaborasi umum dan khusus dengan ayat dialog 109-112, 123-124, 128, 132 serta ayat naratif dan ayat dialog pada ayat 131b, dan 13b-135 dari ucapan mereka sendiri. Ayat 103b yang menyatakan Firaun dan kaum menzalimi diri mereka sendiri secara umum dijelaskan secara khusus penolakan mereka kepada ajakan Musa dalam bentuk ayat dialog 109-112, 123-124 dan 128. Penolakan pertama mereka dengan menyatakan bukti yang didatangkan Musa merupakan sihir dan sihir itu nanti menjadikan diri mereka terusir daripada negeri mereka sendiri pada ayat 109-110a. Selain itu penolakan pertama juga terserlah dengan membiarkan Musa dan saudaranya Harun dan mencabar mereka berdua dengan ahli sihir Firaun pada ayat 110b-112. Penolakan kedua merek pada ayat 123-124 selepas melihat ahli sihir beriman dengan Musa pada ayat 119-120. Ayat 123a-123b menerangkan penolakan Firaun dengan menyatakan

ahli sihir perlu mendapat keizinanya terlebih dahulu untuk beriman dengan Musa dan mengatakan ahli sihir yang beriman ini merupakan perancangan untuk mengeluar Firaun dan kaumnya daripada negeri mereka. Disamping juga itu Firaun juga mengancam untuk menyeksa ahli sihir pada ayat 123c-124. Penolakan ketiga pada ayat 128 yang menjelaskan Firaun mengancam untuk membunuh kaum lelaki Bani Israel dan membiarkan kaum wanita mereka pada ayat 127b selepas menjawab pertanyaan pembesarnya yang menyatakan Musa dan Kaumnya membuat kerosakan di bumi ini dan meninggalkan tuhan Firaun pada ayat 17a. Penolakan keempat pada ayat 131b yang menyatakan setiap kebaikan datang daripada diri mereka sendiri dan bencana dan malapetaka datangnya daripada Musa. Penolakan kelima pada ayat 132 dengan jelas menyatakan mereka tidak sesekali beriman dengan Musa walaupun dengan membawa bukti yang banyak untuk menyihir mereka. Penolakan mereka yang terakhir pada ayat 134b-135 dengan mereka mengingkari janji untuk beriman sekiranya bencana itu dijauhi daripada mereka. Walaupun dalam penolakan demi penolakan Firaun dan kaumnya, terdapat penerimaan ahli sihir Firaun untuk beriman dengan Nabi Musa pada ayat 119-122 berdasarkan bukti pada ayat 117. Penerimaan ahli sihir juga dirakamkan dalam bentuk perbuatan dan perkataan. Koheren antara secara perantaraan antar ayat 103b dengan ayat 109-112, 123-124, 128, 132, 131b, dan 13b-135 dihubungkan secara koheren dan kohesi. Manakala penolakan pertama yang mempunyai frasa يُرِيدُ أَن يُخۡرِجَكُم مِّنۡ أَرۡضِكُمۡۖ pada ayat 110a dihubungkan secara kohesi dengan frasa لِتُخۡرِجُواْ مِنۡهَآ أَهۡلَهَاۖ dalam ayat123c.Penolakan ketiga yang terdapat frasa وَقَالَ ٱلۡمَلَأُ مِن قَوۡمِ فِرۡعَوۡنَ dihubungakan secara kohesi pengulangan dengan penolakan pertama pada frasa قَالَ ٱلۡمَلَأُ مِن قَوۡمِ فِرۡعَوۡنَ dalam ayat 109. Penolakan keempat, kelima, keenam menggunakan kata ganti nama mereka هم yang merujuk kepada Firaun dan kaumnya pada perkataan ءَالَ فِرۡعَوۡنَ dalam ayat 130a. Kata ganti nama mereka ini juga merujuk kepada ٱلۡمَلَأُ dalam ayat 127a dan 109 dan فِرۡعَوۡنَ dalam ayat 123a seperti dalam rajah 5.



Rajah 5

Kesudahan pada ayat ayat 103c merupakan ayat naratif dihubungkan secara koheren elaborasi umum dan khusus dengan ayat 129b, 130a, 133a, 136a dan 137b. Kelima-lima ayat ini memperincikan ayat naratif 103c berkaitan dengan kesudahan kepada mereka yang membuat kerosakan. Ayat 129a iaitu selepas Musa berdialog dengan kaumnya, beliau mendoakan kemusnahan Firaun dan kaumnya. Ayat 129b juga umum diperhalusi secara khusus dengan ditimpakan azab peringkat pertama dengan kemarau yang berpanjangan yang menyebabkan kekurangan hasil buahan pada ayat naratif 130a. Perincian kedua pada ayat 133a dengan dihantarkan taufan, belalang, kutu, katak dan darah pada peringkat kedua diturunkan azab. Pada peringkat terakhir, azab yang dikenakan kepada mereka dengan ditenggelamkan pada ayat 136a dan dimusnahkan Firaun dan binaan mereka pada ayat 137b. Koheren secara perantaraan antara ayat 103a dengan ayat 129b, 130a, 133a, 136a dan 137b, dihubungkan secara koheren dan juga kohesi. Perkataan ٱلْمُفْسِدِينَ pada ayat 103 c juga merujuk kepada perkataan عَدُوَّكُمْ pada ayat 129b, ءَالَ فِرْعَوْنَ pada ayat 130a dan فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُۥ pada ayat 137b. Manakala kata ganti nama mereka هم menghubungkan perkataan عَلَيْهِمُ pada ayat 133a, pada perkataan فَأَغْرَقْنَٰهُمْ pada ayat 136a dan pada perkataan يَعْرِشُونَ dalam ayat 137b seperti dalam rajah 6.



Rajah 6

Kesimpulan

Nazm, munasabah, kohesi dan koheren mempunyai pertalian antara satu sama lain. Elemen *al-waslu* dala *ilmu ma`ni* yang menghubungkan perkataan dengan perkataan dan ayat dengan ayat juga terdapat dalam Teori Kohesi Halliday (1976) iaitu kohesi kata hubung. Sebaliknya *ilmu badi`e* menghubungkan ayat dengan ayat secara perkataan dan makna atau secara perkataan sahaja. Manakala konsep munasabah dan koheren mempunyai persamaan pada *al-intiqal* yang setara dengan koheren sebab dan kesudahan, *al-bayan wa al-tafsir* dengan elaborasi dan interpretasi, *al-tanzir* hampir dengan pernyataan semula dan *al-mudad* setara dengan kontra, antitesis dan konsesi. Ini menunjukkan konsep perkaitan dan hubungan antara teks dirintis sarjana islam terdahulu, namun koheren linguistik moden mempunyai elemen yang pelbagai dan terperinci yang dapat dikodkan dan dipecahkan kepada ayat atau klausa yang lebih kecil serta sesuai digunakan untuk menganalsis sesebuah teks. Elemen koheren RST Mann dan Thompson, 1980 dan koheren yang dikemukakan (Van Dijk, 1977; Cortazzi, 1993; Labov dan Waletzky, 1967) yang digunakan dalam analisis ini, dapat mengenalpasti abstrak dan membahagikan kisah Musa dengan Firaun dengan tiga episod yang menggambarkan peristiwa yang khusus bagi setiap episod. Episod pertama berkaitan dengan bukti yang didatangkan Musa kepada Firaun, episod kedua berkaitan dengan kekalahan ahli sihir dan mereka beriman dengan Nabi Musa dan episod ketiga kesudahan Firaun dan kaumnya yang dikenakan azab daripada Allah pada tiga peringkat. Perkaitan diantara ayat secara langsung dihubungkan dengan koheren dan kohesi kecuali pada tiga tempat. Koheren berlaku pada tiga tempat tanpa kohesi pada ayat

115-114 yang merupakan koheren situasi,127-(125-126) koheren sebab dan pada ayat 137a-136b koheren kontra. Perkaitan ayat secara perantaraan juga dihubung dengan koheren dan kohesi. Dapat disimpulkan disini, perkaitan ayat dengan ayat dihubungkan dengan koheren dan kohesi atau dengan kohesi sahaja. Al-quran membuktikan teori linguistik koheren dapat digunakan untuk menganalisis ayat yang terdapat didalamNya terutama berkaitan dengan kisah Musa dalam surah al-A`raf dibawah.

ثُمَّ بَعَثْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ مُوسَى بِآيَاتِنَا إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ فَظَلَمُوا بِهَا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ (١٠٣)
وَقَالَ مُوسَى يَا فِرْعَوْنُ إِنِّي رَسُولٌ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ (١٠٤) حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لَا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ قَدْ
جِئْتُكُمْ بِبَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَرْسِلْ مَعِيَ بَنِي إِسْرَائِيلَ (١٠٥) قَالَ إِنْ كُنْتَ جِئْتَ بِآيَةٍ فَأْتِ بِهَا إِنْ كُنْتَ مِنَ
الصَّادِقِينَ (١٠٦) فَأَلْقَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ ثُعْبَانٌ مُبِينٌ (١٠٧) وَنَزَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاءُ لِلنَّاظِرِينَ (١٠٨) قَالَ
الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِ فِرْعَوْنَ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ (١٠٩) يُرِيدُ أَنْ يُخْرِجَكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ (١١٠) قَالُوا
أَرْجِهْ وَأَخَاهُ وَأَرْسِلْ فِي الْمَدَائِنِ حَاشِرِينَ (١١١) يَأْتُوكَ بِكُلِّ سَاحِرٍ عَلِيمٍ (١١٢) وَجَاءَ السَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوا إِنَّ
لَنَا لَأَجْرًا إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ (١١٣) قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ (١١٤) قَالُوا يَا مُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ
نَكُونَ نَحْنُ الْمُلْقِينَ (١١٥) قَالَ أَلْقُوا فَلَمَّا أَلْقَوْا سَحَرُوا أَعْيُنَ النَّاسِ وَاسْتَرْهَبُوهُمْ وَجَاءُوا بِسِحْرٍ عَظِيمٍ
(١١٦) وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ (١١٧) فَوَقَعَ الْحَقُّ وَبَطَلَ مَا كَانُوا
يَعْمَلُونَ (١١٨) فَغُلِبُوا هُنَالِكَ وَانْقَلَبُوا صَاغِرِينَ (١١٩) وَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ (١٢٠) قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ
الْعَالَمِينَ (١٢١) رَبِّ مُوسَى وَهَارُونَ (١٢٢) قَالَ فِرْعَوْنُ آمَنْتُمْ بِهِ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّ هَذَا لَمَكْرٌ مَكَرْتُمُوهُ فِي
الْمَدِينَةِ لِتُخْرِجُوا مِنْهَا أَهْلَهَا فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ (١٢٣) لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ ثُمَّ لَأُصَلِّبَنَّكُمْ
أَجْمَعِينَ (١٢٤) قَالُوا إِنَّا إِلَى رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ (١٢٥) وَمَا تَنْقِمُ مِنَّا إِلَّا أَنْ آمَنَّا بِآيَاتِ رَبِّنَا لَمَّا جَاءَتْنَا رَبَّنَا أَفْرِغْ
عَلَيْنَا صَبْرًا وَتَوَفَّنَا مُسْلِمِينَ (١٢٦) وَقَالَ الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِ فِرْعَوْنَ أَتَذَرُ مُوسَى وَقَوْمَهُ لِيُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَيَذَرَكَ
وَآلِهَتَكَ قَالَ سَنُقَتِّلُ أَبْنَاءَهُمْ وَنَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ وَإِنَّا فَوْقَهُمْ قَاهِرُونَ (١٢٧) قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ اسْتَعِينُوا
بِاللَّهِ وَاصْبِرُوا إِنَّ الْأَرْضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ (١٢٨) قَالُوا أُوذِينَا مِنْ قَبْلِ أَنْ
تَأْتِيَنَا وَمِنْ بَعْدِ مَا جِئْتَنَا قَالَ عَسَى رَبُّكُمْ أَنْ يُهْلِكَ عَدُوَّكُمْ وَيَسْتَخْلِفَكُمْ فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ
(١٢٩) وَلَقَدْ أَخَذْنَا آلَ فِرْعَوْنَ بِالسِّنِينَ وَنَقْصٍ مِنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ (١٣٠) فَإِذَا جَاءَتْهُمُ الْحَسَنَةُ
قَالُوا لَنَا هَذِهِ وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَطَّيَّرُوا بِمُوسَى وَمَنْ مَعَهُ أَلَا إِنَّمَا طَائِرُهُمْ عِنْدَ اللَّهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ
(١٣١) وَقَالُوا مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِ مِنْ آيَةٍ لِتَسْحَرَنَا بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ (١٣٢) فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمُ الطُّوفَانَ
وَالْجَرَادَ وَالْقُمَّلَ وَالضَّفَادِعَ وَالدَّمَ آيَاتٍ مُفَصَّلَاتٍ فَاسْتَكْبَرُوا وَكَانُوا قَوْمًا مُجْرِمِينَ (١٣٣) وَلَمَّا وَقَعَ عَلَيْهِمُ
الرِّجْزُ قَالُوا يَا مُوسَى ادْعُ لَنَا رَبَّكَ بِمَا عَهِدَ عِنْدَكَ لَئِنْ كَشَفْتَ عَنَّا الرِّجْزَ لَنُؤْمِنَنَّ لَكَ وَلَنُرْسِلَنَّ مَعَكَ بَنِي
إِسْرَائِيلَ (١٣٤) فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُمُ الرِّجْزَ إِلَى أَجَلٍ هُمْ بَالِغُوهُ إِذَا هُمْ يَنْكُثُونَ (١٣٥) فَانْتَقَمْنَا مِنْهُمْ

فَأَغْرَقْنَاهُمْ فِي الْيَمِّ بِأَنَّهُمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَكَانُوا عَنْهَا غَافِلِينَ (١٣٦) وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ الْحُسْنَى عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ بِمَا صَبَرُوا وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُ وَمَا كَانُوا يَعْرِشُونَ (١٣٧).

Rujukan

Al-Quran Al-karim. (1983). Madinah: Majma` al-Maliki al-Fahd Lil Tiba`h.

Abdul Qahir Jurjani. (1991). *Dalail al-I`jaz.* Al-Madani, Kaherah.

`Asyur, M.T (1984). *Al-Tafsir al-Tahrir Wa al-Tanwir.* Darul Tunisiah, Tunisia

Abdullah Basmeih Muhammad Basmeih. (1980).*Tafsir Pimpinan Ar-Rahman*. Kuala Lumpur: Bahagian Ugama, Jabatan Perdana Menteri.

Asem Shehadah, S.A. (2004). *Mazahir Ittisaqiah Wal al-Insijam Fi Tahlil Khitab Nabawi, Raqaiq Sahih Bukhari.* Tesis Kedoktoran, Universiti Islam Antarabangsa, Malaysia.

Amir Fail Muhammad dan Nasir Umar Mubarak. (2012). *Min al-Mazahir al-Iltiqi Baina Fikr Abdul Qahir Fi an-Nazm Wa Ba`du Mabadie Lughawiyah Li Madarash London*. Majallah Dirasah Lughawayiah A`dad Thani.

Cortazzi, M, (1993). *Narrative Analysis.* London. The Falmer Press.

De Beaugrande, R.A., & Dressler W.U. (1981 p.1-13). *An Introduction to Text Linguistics*. London & New York: Longman.

Halliday M.A.K., & Hasan R. (1976 p.1-30). *Cohesion in English*. London & New York, Longman.

Hosna Abdel Samie. (2007). Textual Relations in *Surah al-Kahf. Journal of Qur'anic Studies.* 9(2):249-186

Labov, W., & Joshua W. (1967). *Narrative Analysis*. Essays on the Verbal and Visual Arts, ed. J. Helm, 12-44. Seattle: University of Washington Press. Reprinted in Journal of Narrative and Life History 7:3-38, 1997.

Lubna Abd Rahman, Akmal Khuzairi dan Shamsul Jamili Yeob. (2011). *Mazahir Ittisaq Fi Nasi Qurani, Dirasah Wasfiah Lughawiyah*. Majalah Dirasah Lughawiyah Universiti Islam Antarabangsa, Malaysia.

William, C.M, dan Sandra, A.T. (1987). *Rhetorical Structure Theory. Toward A Functional Theory of Text Organization Text. California*. University of Southern California Press.

Mann, William C. and Sandra A. Thompson (1987b). *Rhetorical Structure Theory: A Framework for the Analysis of Texts*." IPRA Papers in Pragmatics 1: 1-21.

Mann, William C. and Sandra A. Thompson (1988). *Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization*. Text 8 (3): 243-281.

Mohd Azidan Abdul Jabar. (2004). *Kohesi Wacana Dalam Bahasa Arab: Satu Kajian Terhadap Novel Al-Sahab Al-Ahmar*.Tesis Kedoktoran, Universiti Malaya, Malaysia.

Muhammad Khitabi.(1988). *Lisaniyat Nas Madkhal Ila Insijam al-Khitab*. Markaz Thaqafi Al Arabi Morocco.

Muhammad Haji Ibrahim (2008). Manhaj Jurjani Fi Tahlil Nazmu Wa Tatbiqihi Fi Surah Al-Kahfi. Thesis Master, Universiti Islam Anatrabangsa. Malaysia

Nadawah Hj Daud. (2008). *al-Taswir al-Balaghi fi al-Qur`an al-Karim bayna al- Imamyn `Abdul al-Qahir al- Jurjani wa al-Zamakshari: Dirasah wa Muwazanah*. Tesis Kedoktoran, Universiti Islam Antarabangsa

Razi, M.F (1981*). Al-Tafsir al-Kabir al-Mafatihul Ghaib*. Darul Fikri Luban

Suyuti, J. (1979). *Al-Itqan Fi al-Ulum al-Quran*. Darul Kutub Ilmuah, Beirut

Suyuti, J. (1986). *Tanasuq Durr Fi Tanasub Suar*. Darul Kutub Ilmuah Beirut

Salwa. (2006). *Textual Relation in the Quran, Relevance, Coherence and Structure*. New York: Routledge

Siti Sarah. (2009). *Ihalah Ittisaqiah Fi Nusus Al-Quraniyah Fi Suratai al-Baqoroh Wa al-Imran, Dirasah Tahliliyah Tarkibiyah Nasiyah*. Tesis Kedoktoran, Universiti Islam Anatrabangsa, Malaysia.

Tammam Hassan. (2001). Syntagmatic Relation in the Quranic Text either Verbally Perceived or Mentally Conceived. *Journal of Qur'anic Studies, 3(2) (249-186).*

Van Dijk, T.A. (1977). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London & New York: Longman.

Wayne C., dan Marshall W. G. (1987). *The Harper & Row Rhetoric: Writing as Thinking and Thinking as Writing.* Chicago: Harper Collins Publishers.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Zahazan Mohamed. (2011). *Gaya Bahasa Pengulangan Dalam Al-Qur'an: Satu Kajian Dalam Surah Al-Rahman*. Tesis Kedoktoran, Universiti Malaya, Malaysia.

Zamakhshari. (1997). *Kasyaf A`n Haqiqi Ta`wil Wa Uyunu Aqawil Fi Wujuh Ta`wil*. Lubnan: Darul Kutub Ilmiah.

Zarkashi, B.M.A.(1980). *Al-Burhan Fi Ulum Quran.* Darul Fikir Beirut.

القسم الثاني

(التعليم)

تعليم مهارة الكلام باستخدام الوسائط المتعددة للدارسين الناطقين بغير العربية، في المستوى المتوسط في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً

الأستاذ المشارك الدكتور محمد صبري بن شهرير
نور عارفة بنت صمد
قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية،الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

ملخص البحث

يتناول هذا البحث موضوع " تعليم مهارة الكلام باستخدام الوسائط المتعددة للدارسين الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط" لدى طلبة معارف الوحي والتراث الذين يدرسون اللغة العربية في قسم لغة القرآن، بمركز اللغات، مركز الدراسات الأساسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عينة لهذه الدراسة. ويهدف هذا البحث إلى المساهمة في تقديم حلول لمشكلات تعليم مهارة الكلام عند الناطقين بغير العربية، وذلك من خلال القيام بالدراسة الميدانية بعرض معرفة مشكلات تعلم مهارة الكلام لديهم، وسرد آراءهم واقتراحاتهم حول استخدام الوسائط المتعددة في تعليم هذه المهارة. ويعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات من الدراسة الميدانية باستخدام الاستبانة الخاصة له. ثم تم تصميم برنامج باستخدام ميكروسوفت باوربوينت على نموذج أدي (ADDIE) من خلال الآراء والاقتراحات من الدارسين، وتم تنفيذه إلى العينة التي تتكون من الدارسين في قسم لغة القرآن، ووزعت الاستبانة الثانية بعدها للتعرف على مدى قبول الدارسين لاستخدام الوسائط المتعددة في تحسين مهارة الكلام من خلال تقويم البرنامج الحاسوبي المصمم من ناحية أدائه ومحتواه اللغوي. واكتشف البحث أمورا عديدة منها أن ٩٥% من الطلاب لهم رؤية إيجابية في استخدام الوسائط المتعددة في التعلم. و٨٦.٦٧% منهم يعتقدون أن الوسائط المتعددة يمكنها أن تساعدهم في إتقان مهارة الكلام واكتسابها. وهذا يؤكد على أن استخدام الحاسوب في عملية التعليم والتعلم أصبحت حاجة ملحة وضرورية.

المقدمة

إن اللغة العربية هي أقرب لغة إلى المسلمين بعد لغاتهم الأم، واللغة العربية هي لغة الدين والأمة الإسلامية، وعلى الرغم من أن تلك الأهمية والقيمة المميزة للغة العربية بالنسبة للمسلمين إلا أن

كثيرا من المسلمين لم يبدوا اهتماما باللغة العربية عدا القليل منهم. وهذا يرجع إلى أسباب عدة، منها عدم وعيهم بأهمية اللغة العربية[١] مع ظنهم أنها لغة صعبة،[٢] وغير ذلك من الأسباب. ومن أهم أهداف تعليم اللغة العربية في ماليزيا تعليم العربية وتعلمها من أجل فهم القرآن والعلوم الإسلامية، ولا سبيل لتحقيق ذلك إلا بتعلم اللغة العربية بمستوياتها المتعددة[٣]. وبسبب أهمية هذه اللغة في حياة المسلمين، قامت عدة مؤسسات تعليمية في ماليزيا باتخاذ قرار مفاده أن تكون اللغة العربية إحدى المواد الدراسية التي يجب تعلمها خاصة لدى الدارسين المتخصصين في الدراسات الإسلامية. وتعلم لغة ما يجب أن يتم من خلال تعلم المهارات اللغوية الأربع[٤]، وكذلك الأمر بالنسبة إلى اللغة العربية. وهذه المهارات اللغوية هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وقد قسم علماء اللغة هذه المهارات إلى قسمين هما مهارتي الاستقبال (reception) وهي مهارة الاستماع والقراءة، ومهارة الإنتاج (production) وهي مهارة الكلام والكتابة[٥].

ومهارة الكلام هي المهارة الثانية في أهميتها في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية[٦]. وهذا مما يؤكد أهمية تعلم مهارة الكلام من أجل التمكن في اللغة العربية. ومن أهداف تعلم مهارة الكلام استخدام اللغة في مواقفها المختلفة والتعبير عن الأفكار بطريقة صحيحة[٧].ونظرا إلى أن اللغة العربية هي لغة وسيطة في تخصص معارف الوحي والتراث في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، فالدارسون الناطقون بغير العربية يواجهون صعوبة في دراستهم العلمية بسبب ضعفهم في

---

[١] عبد الله، محمد بخير الحاج، **مباحث في علم النفس اللغوي**، (ماليزيا: الجامعة الإنسانية، ط١، ٢٠١٠م) ص١٦٠.

[٢] يونس، فتحي علي، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب: من النظرية إلى التطبيق**، (القاهرة: مكتبة وهبة، ٢٠٠٣م)، ص١٨.

[٣] بنت هاشم، نجمية، **تعليم العربية لأغراض خاصة: دروس للمتخصصين في مجال الاقتصاد**، (بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية (العربية بوصفها لغة ثانية)، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٩م)، ص١.

[٤] الكخن، أمين، **دليل الأبحاث الميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي**، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢م)، ص١٠.

[٥] يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب** ، ص٥٧.

[٦] المصدر السابق، ص٥٩.

[٧] المصدر السابق.

اللغة العربية[١]، فلا بد على الدارسين من أن يتمكنوا في اللغة العربية حتى يحصلوا على النجاح في دراستهم الجامعية خاصة في مهارة الكلام، لأنهم بحاجة ماسة إلى استخدام هذه اللغة وممارستها في دراستهم التخصصية وفي تقديم عروضهم العلمية، والمناقشات بين الأساتذة والزملاء، وفي التفاهم والتواصل معهم.

إن مهارة الكلام هي إحدى المهارات اللغوية الأربع التي يجب أن يتمكن منها دارسو اللغة العربية، خاصة لدى طلبة معارف الوحي والتراث لأنها لغة وسيطة في دراستهم التخصصية في الجامعة، وهم بحاجة إلى ممارسة هذه اللغة في المحاضرات، وفي كتابة البحوث، وفي تقديم عروضهم، وكذلك عند المعاملة مع أساتذتهم. ولكن اكساب مهارة الكلام ليس بسهولة، خاصة عند الدارسين الناطقين بغير العربية.[٢] وقليلا ما نجد أن دارسي اللغة العربية لديهم قدرة على الكلام والاتصال باللغة العربية بطلاقة على الرغم من أنهم قد درسوها منذ المرحلة المدرسية الثانوية.[٣] وهذه المشكلة قد ترجع إلى عدة أسباب منها: عدم تناسب المنهج وطرق التدريس، وعدم توفير بيئة مناسبة لممارسة اللغة، ومشكلة أساسية تكمن في شخصية الدراسين أنفسهم.[٤]

ولهذا يود الباحثانالقيام بدراسة هذا الموضوع للكشف عن أسباب هذه المشكلة واقتراح حلولها من خلال توظيف الوسائط المتعددة المصممة من أجلها. وفي هذا العصر، لقد أصبح الكمبيوتر أداة مهمة في الأعمال اليومية عامة وفي عملية التعليم والتعلم خاصة،[٥] وأصبح هذا الجهاز مساعدا في التعلم الذاتي عند الدارسين.ومن الدراسات التي أجريت في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والتي تم إجراؤها على ١٣٣ محاضرا ومحاضرة من محاضري كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، حيث أظهرت النتائج أن نسبة ٨٤% منهم لديهم رؤية إيجابية في استعمال

---

[١]بنت زينول، نور زينة النضرى، **العيادة اللغوية وأثرها في تعليم اللغة العربية لطلبة وحدة تنمية التعلم في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: دراسة وصفية وتحليلية**، (بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية (اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٩م)، ص٢.

[٢] الحاج عبد الله، **مباحث في علم النفس اللغوي**، ص١٩٤.

[٣] الكخن، **دليل الأبحاث الميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي**، ص١٠.

[٤]الحاج عبد الله، محمد بخير ، "أثر شخصية الدراس الماليزي على اكتساب مهارة الكلام في اللغة العربية"، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاتها**، (ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠١١م)، ص٢٣٧.

ص[٥] ؛ عاشميق، إبراهيم سليمان أحمد ، محمد فهام محمد غالب، **تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب، علماء ومجهودات**، ط١، (ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٨م)، ص١٦.

التكنولوجيا في عملية التعليم.[١] وهذه الدراسة قد أثبتت أن استخدام برنامج حاسوبي له دور خاص في مساعدة عملية التعليم والتعلم. ويود الباحثان كذلكأن يسهما في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة التي يمكن استخدامها لمساعدة الدارسين في تحسين مهارة الكلام من خلال سرد مشكلتهم في تعلم مهارة الكلام وممارستها، واستطلاع آرائهم نحو استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارتهم في الكلام. ويتم بعده تصميم برنامج الوسائط المتعددة في تعليم مهارة الكلام وتعلمها بوصفها نموذجا تطبيقيا في هذه الدراسة، ثم سيتم بعد ذلك تقويم هذا البرنامج من خلال جمع آراء الدارسين بعد استخدامهم له.

أسئلة البحث

ومن خلال هذا البحث، يحاول الباحثان الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما مشكلة تعلم مهارة الكلام لدى الدارسين الناطقين بغير العربية؟
٢) ما آراء الدارسين واقتراحاتهم نحو استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارتهم في الكلام؟
٣) كيف يتم تصميم برنامج الوسائط المتعددة في تعليم مهارة الكلام وتعلمها من خلال آراء الدارسين واقتراحاتهم؟
٤) ما مدى قبول الدارسين لهذا البرنامج في تحسين مهارتهم في الكلام وتطويرها؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١) معرفة مشكلة تعلم مهارة الكلام لدى الدارسين الناطقين بغير العربية.
٢) بيان رؤية الدارسين واقتراحاتهم نحو توظيف الوسائط المتعددة من أجل تنمية مهارتهم في الكلام وتحسينها.

---

[١] أحمد، إسماعيل حسانين، **مساهمة التقنيات الحديثة في فعالية تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا**، ندوة الاتجاهات الحديثة في دراسة اللغة العربية وآدابها (قضايا ومنهجيات)، ٢٠٠٤ م، ص٨.

٣) تصميم برنامج خاص لتحسين مهارة الكلام لدى الدارسين الناطقين بغير العربية عن طريق الوسائط المتعددة من خلال آراء الدارسين واقتراحاتهم.

٤) الكشف عن مدى قبول الدارسين لهذا البرنامج في تحسين مهارتهم في الكلام وتطويرها.

أهمية البحث

يتناول هذا البحث تعليم مهارة الكلام باستخدام الوسائط المتعددة ومساهمتها في تحسين مهارة الكلام عند الدارسين، حيث إنها من التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن المتوقع أن البحث سيقدم توجيهات للمدرسين في تخطيط عملية التعليم والتعلم الممتعة والفعالة عبر هذا البرنامج. كما أنه يعمل على تشجيع الدارسين على التعلم الذاتي حتى يتمكنوا من ممارسة اللغة العربية داخل الفصل وخارجه بدون إشكالية أو حاجز.والغرض الخلفي من هذا البحث هو الإسهام في تصميم وتوفير برنامج تدريس فعال لتدريس مهارة حيث أنها تيسر للدارسين تعلمهم لمهارة الكلام بفعالية ومتعة في الوقت نفسه. وهذه الدراسة تمثل إضافة جديدة إلى الجهود العلمية المبذولة في تدريس المهارات اللغوية وخاصة مهارة الكلام وفي تصميم التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها.

مشكلات تعلم مهارة الكلام عند الناطقين بغير العربيةاستخدام الوسائط المتعددة في تعليمها

إن تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربية ليس أمرا سهلابل يحتاج إلى ابتكار المعلم في البحث عن طرق تعليمها المناسبة له ولاختلاف خلفيات وأداء الدارسين. وكما سبق ذكره أن اللغة العربية للناطقين بغيرها ليست اللغة الأم لهم، فطريقة تدريس هذه اللغة للناطقين بغيرها تختلف تماما من تدريس أبناء اللغة حيث أنهم يتعلمون اللغة ويكتسبونها لاستخدامها في التعامل يوميا، أما تدريسها لغير الناطقين بها بناء على الأهداف المصممة من قبل واضع المنهج. وتعليمها أيضا ذوا علاقة وثيقة بطرق التدريس المستخدمة من عند المعلم، والكتب المقررة ودافعية المتعلمين أنفسهم. فالواضح أن تعلم اللغة يتعلق بأشياء كثيرة.الكلام هو الممارسة ولكن كثيرا من الدارسين

الناطقين بغير العرب ليس لهم رغبة في المشاركة في أنشطة الكلام على الرغم من أنهم قد عرفوا أن الأنشطة مفيدة لهم في ممارسة اللغة، وذلك لأسباب عدة منها[١]:

١. ممارسة الكلام يحتاج إلى جهد أكثر من الاستماع إلى شرح المعلم.
٢. هم يشعرون بالتردد وعدم الثقة بالنفس عند محاولتهم للكلام.
٣. هم يخافون من الوقوع في الأخطاء أمام زملاءهم في الفصول الدراسية.
٤. وهم يخافون بعدم نجاح الكلام ويذمهم الآخرون.

ولأن اللغة العربية ليست اللغة الأم للدارسين الملايويين، فالمعلمون لا يستخدمون هذه اللغة في التعليم ويميلون إلى استخدام الترجمة للتجنب من عدم فهم الدرس. بالمقارنة إلى تعليم اللغة الإنجليزية في ماليزيا، كان معلمو اللغة الانجليزية يستخدمون هذه اللغة في التعليم، وفي إعطاء الأمر والمناقشة ويدربون الدارسون على استخدامها. ولكن هذه الحالة تختلف عن تعليم اللغة العربية حيث أن المعلمين أنفسهم أحيانا غير متدربين على استخدام اللغة العربية. والمعلمون غير المتدربون علىاستخدام اللغة العربية في الكلام يخافون من استخدامها في الفصل، ويتركون مهارة الكلام من تدريسهم للدارسين، وهم لا يهتمون بها ويرون أنها غير مهمة. إن معظم الدارسين الملايويين يدرسون اللغة العربية على أنها لغة القرآن ويريدون أن يفهموه والكتب المكتوبة باللغة العربية فقط، وهم يهتمون بالمفردات ومهارة القراءة والكتابة فقط ولا يبالون بمهارة الكلام. وهم لا يتدربون على ممارستها ويدرسونها من أجل الامتحان فقط لا من أجل استخدامها. وهذه الطريقة بدأت من دراستهم في المدرسة وهي تستمر حتى المرحلة الجامعية.

كانت البيئة الملايوية في ماليزيا أيضا لا تساعد على تشجيع الدارسين لممارسة اللغة العربية سواء مع الأصدقاء أو مع معلميهم. وتكوين البيئة المساعدة لممارسة اللغة في الفصل مهم جدا حتى يوجد فرصا للدارسين لاكتساب اللغة واستخدامها.ولوحظ أن كتبا مدرسية أيضا لا تهتم بممارسة مهارة الكلام ولا يوجد قسم لتعلم هذه المهارة إلا قليلا ولكن تركز فقط على القراءة والكتابة. ومن المشكلات التي تؤدي إلى ضعف مهارة الكلام عند الدارسين أيضا هي الضعف في دافعية الدارسين أنفسهم، ولا يوجد عندهم حماسة قوية لممارسة هذه اللغة وهم يخافون من الوقوع في الأخطاء عندما يتكلمون بهذه اللغة سواء أكانت الأخطاء نطقية أم نحوية. وهم أيضا لا

[١] الناقة، محمود كامل رشدي، وعلي طعيمة، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (القاهرة: مشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيكو-، ٢٠٠٣م)، ص ١٤٥.

يجدون المفردات الكافية لاستخدامها في الكلام، ويرددون كلام الآخرين فيمنعهم من الكلام بطلاقة، ولا يتكلمون بالعربية إلا في حالة محدودة مثل التواصل مع معلمهم الناطقين بالعربية.

قد أصبح الحاسوب أداة مهمة في أنشطة الإنسان اليومية، وهي تطورت وانتشرت مع استخدام الحاسوب في عملية التعليم والتعلم الآن وأصبح جزءا لا يتجزأ منها. وبدأ استخدام الحاسوب في عملية التعليم والتعلم بثلاثة مراحل أساسيةأولا: المرحلة السبعينات (١٩٧٠-١٩٨٠) التي استخدم فيها التدريس الخصوصي للحاسوب، وفي هذا العصر يكون الحاسوب موضوعا يجب تعلمه الطلاب في مقرراتهم للتعرف على هذه الأداة لأهميتها وانتشارها في العالم. أما المرحلة الثانية (١٩٨١-١٩٨٦)، فاستخدم فيها التدريس الخصوصي الشامل، وهي المرحلة التي تشهد تطورات سريعة لخدمة الحاسوب في تقنية المعلومات والاتصالات. ويبدأ التكامل بين المناهج المدرسية والحاسوبية في هذه المرحلة. والمرحلة الثالثة (١٩٨٧-حتى الآن) التي تطور فيها استخدام الحاسوب إلى التعليم والتعلم كاملاويتم تعزيزهما بالحاسوب، وهي المرحلة التي تشهد استخدام واسعة وشاملة للحاسوب في التعليم والتعلم بإدارة الامتحانات بالحاسوب، واستخدامها كوسيلة تعليمية.[١] والآن أصبح الحاسوب أداة لا يستثنى منها في التعليم والتعلم. وقد تطورت تقنية التعليم وانفجرت بسرعة فائقة بمسيرة الزمان. فأصبحتالتقنية جزءا من حياة الدارسين من الحاسوب والحاسوب المحمول والهاتف الذكي. وبذلك هناك من ينظر إلى انتهاز هذه الفرصة لاستخدام التقنية الموجودة من عند الدارسين لعملية التعليم والتعلم. ومن الدراسات التي أجريت في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، هي التي تم إجراؤها على ١٣٣ محاضرا ومحاضرة من محاضري كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، حيث أظهرت النتائج أن نسبة ٨٤% منهم لديهم رؤية إيجابية في استعمال التقنية في عملية التعليم.[٢] وهذه النتائج تؤكد على أن استخدام التقنية له أثر كبير في تفعيل وتسهيل عملية التعليم والتعلم.

منهج البحث وأدواته

---

[١] محمد، مصطفى عبد السميع وزملاؤه، **تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات**، ط١، (القاهرة: دار الفكر ناشرون وموزعون، ٢٠٠٤)، ص٤٠.

[٢] أحمد، **مساهمة التقنيات الحديثة في فعالية تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا** ، ص٨.

إن المنهج المتبع في هذا البحث هو **المنهج الوصفي التحليلي**، حيث يقوم الباحثان بوصف الواقع الذي يواجهه مجتمع الدراسة وتحليله. واعتمد هذا البحث على طريقة توزيع الاستبانة في سرد تغذية راجعة من الدارسين وآرائهم. وهناك نوعان من الاستبانة، الأولى: بهدف معرفة مشكلات الدارسين في تعلم مهارة الكلام والبحث عن آرائهم واقتراحاتهم نحو توظيف الوسائط المتعددة من أجل تنمية مهارتهم في الكلام وتحسينها، والثانية: للتعرف على مدى قبول الدارسين للبرنامج في تحسين مهارتهم في الكلام وتطوير قدراتهم التعبيرية.ولقدتم توزيع الاستبانة الأولى على الدارسين خلال الأسبوعين من ٢٧ فبراير حتى ٣ مارس ٢٠١٤م على ستين (٦٠) طالبا وطالبة،ثم تم تحليل مشكلات وآراء الدارسين منها عن استخدام الوسائط المتعددة في تعليم مهارة الكلام وتعلمها من أجل تصميم برنامج خاص باستخدام الوسائط المتعددة بناء على نموذج أدي (ADDIE) للتصميم التعليمي. ثم تم توظيف هذه الوسائط المتعددة في تعليم مهارة الكلام لطلبة معارف الوحي وتعلمها في مركز اللغات والتنمية العلمية واستخدمها الدارسونوطبقوا مضمون البرنامج في إجابتهم للامتحان الشفوي، ومن ثم، توزع الاستبانة الثانية على الدارسين لتقويم مدى قبول الدارسين للبرنامج، وتم تحليل هذه الاستبانة في الفصل الرابع. ويمكن أن نلخص إجراءات هذا البحث باستخدام نموذج أدي (ADDIE) بالشكل التالي:

تحليل	تحليل مشكلات الدارسين في تعلم مهارة الكلام من الاستبانة	مارس ٢٠١٤
تصميم	تصميم الوسائط المتعددة حسب آراء الدارسين لاستخدامها في	أبريل ٢٠١٤
تطوير	استخدام الدارسين لهذه الوسائط المتعددة بإرشاد من الباحثة	ديسمبر ٢٠١٤
تطبيق	استخدام الدارسين مضمون البرنامج في الإجابة عن الامتحان	ديسمبر ٢٠١٤
تقييم	توزيع الاستبانة الثانية على الطلاب لمعرفة مدى قبولهم لهذا البرنامج	ديسمبر ٢٠١٤

الشكل ١: نموذج أدي في هذه الدراسة

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملايويين المتخصصين في برنامج معارف الوحي والتراث وهم يدرسون اللغة العربية في قسم لغة القرآن في مركز اللغات والتنمية العلمية بمركز الدراسات الأساسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.وكان سبب اختيارهم يرجع إلى أن هؤلاء سوف يستخدمون اللغة العربية بوصفها لغة وسيطة في دراستهم في المرحلة الجامعية عندما يدرسون في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بالحرم الرئيسي بكومبق.وتتكون عينة لهذه الدراسة من مجموعتين، المجموعة الأولى تتكون من هؤلاء المستجيبين للاستبانة الأولى وهم ستون (٦٠) طالبا وطالبة في تخصصات معارف الوحي والتراث، ويدرسون اللغة العربية في المستوى الخامس والسادس في الفصل الدراسي الثالث ٢٠١٤/٢٠١٣م في الفترة منشهر يناير حتى مايو ٢٠١٤م، وتم اختيار العينة من ثلاث مجموعات في ذلك الفصل الدراسي بطريقة عشوائية دون النظر إلى الجنس أو الخلفيات.أما المجموعة الثانية من العينة،فهم الذين يستخدمون الوسائط المتعددة المصممة ويُطبق عليهم تعليم مهارة الكلام باستخدام الوسائط المتعددة، ثم يستخدمونها في إجابتهم للامتحان الشفوي ويوزع عليهم بعد ذلك الاستبانة الثانية للتعرف على مدى قبولهم للوسائط المتعددة المستخدمة. ويتكون هؤلاء من خمسة وثلاثين (٣٥) طالبا وطالبة حيث يدرسون اللغة العربية في ثلاث مستويات: المستوى الرابع والخامس والسادس في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٤م في شهر ديسمبر ٢٠١٤م.

صدق وثبات أدوات البحث

وقد قام بتصحيح هذه الاستبانة خبير في مجال التربية في الفصل الدراسي الثاني قبل أن يقوم الباحثان بدراسة استطلاعية لهذه الاستبانة في نفس الفصل الدراسي للتعرف على مدى دقتها. وقد صححا عدة أسئلة واقترحاالأشياء المتعلقة بهذه الدراسة، واختار الباحثان الأسئلة المناسبة منها وأضافا إليها في الاستبانة قبل القيام بالدراسة الاستطلاعية.وبعد أن حصل الباحثان على نتائج من الدراسة الاستطلاعية، قاما باختبار درجة ثبات أداة الدراسة وهي خمسة عشر (١٥) سؤالا مناسبا من الاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية (SPSS) وسجلت نتيجة ألفا كرونبخ

لذلك (٠.٦٣٢) وهي تدل أنها مقبولة للاستخدام.[١] وأما الباقي من الأسئلة، فهي أسئلة مفتوحة وشبه مفتوحة لا يناسب اختبارها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية (SPSS). وبعد توزيع الاستبانة لمجتمع البحث النموذجي، تعرف الباحثانعلى وجود عناصر غامضة في الأسئلة وقاما بتعديلها وتصحيحها حتى تكون صالحة لتوزيعها على العينة الحقيقية.

نتائج الدراسة الميدانية وخطوات التصميم

بالنسبة لنتائج الدراسة الميدانية قبل التصميم من أجل سرد مشكلات الدارسين وجمع آراءهم باستخدام الاستبانة الموزعة عليهم، فهيكالآتي:

أ) تحليل نتائج الاستبانة

١) البيانات الديموغرافية

تتكون العينة لهذه الدراسة من ستين (٦٠)طالبا وطالبة وكلهم من طلبة معارف الوحي والتراث. ومن حيث الجنس خمسة وثلاثون(٣٥) منهم طلاب، وخمسة وعشرون (٢٥) منهم طالبات.ويمكن أن ننظر إليها كما يلي:

الرقم	الجنس	العدد	النسبة المئوية %
١.	ذكر	٣٥	٥٨%
٢.	أنثى	٢٥	٤٢%
المجموع الكلي		٦٠	١٠٠%

الجدول ١ : تقسيم عدد العينة حسب الجنس

[١]Cramer, Duncan, **Fundamental Statistics for social research,step by step calculation and computer techniques using SPSS for Windows**, (London: Routledge, 1st published, 1998) page 385.

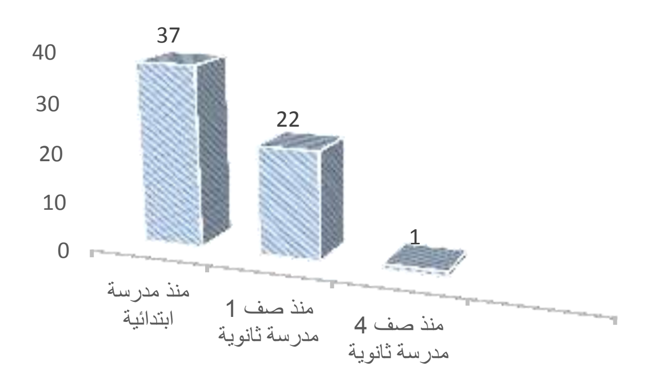
انظر أيضا: صبري، محمد ناصر بن محمد ، **توظيف تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة للسنة الأولىفي المدارس الابتدائية الحكومية (استخدام برنامج بَوَرْبُوِينْت نموذجًا)**،(بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية (العربية بوصفها لغة ثانية)، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠١٢م)، ٤٤.

ويمكن أن نرى النسبة المئوية بين الذكور والإناث التي لا تستوي ولا تختلف كثيرا لأن اختيار العينة عشوائي. وعدد الذكور أكثر لأن الممثلين المختارين ممثلَين من الذكر ممثلة واحدة من الإناث وهم اختاروا أصدقاءهم من الفصل أو من مسكنهم، وهذا قد يؤثر على عدد العينة من حيث الجنس.ومن حيث خلفياتهم في تعلم العربية، أي نوع المدارس التي تعلم الدارسونفيها قبل التحاقهم بمركز الدراسات الأساسية، فثمانية منهم من مدارس ثانوية وطنية، وعشرون منهم من مدارس ثانوية وطنية دينية، وسبع عشرة منهم من مدارس ثانوية عربية، وخمسة عشر آخرون من غير هذه المدارس. ولننظر في الجدول كما يلي:

الرقم	نوع المدرسة	العدد	النسبة المئوية %
١	مدارس ثانوية وطنية	٨	%١٣
٢	مدارس ثانوية وطنية دينية	٢٠	%٣٤
٣	مدارس ثانوية عربية	١٧	%٢٨
٤	غير هذه المدارس	١٥	%٢٥
المجموع الكلي		٦٠	%١٠٠

الجدول ٦: تقسيم العينة حسب خلفية المدارس السابقة

والمدارس غير المذكورة أغلبها من المدارس الدينية تحت رعاية حكومة الولاية وغيرها من المدارس. ويتضح هنا أن معظم الدارسين من المدارس الدينية أو العربية إلا قليلا منهم وهذا يعني أن لهم خلفية في تعلم اللغة العربية. ولأن معظمهم من المدارس الدينية أو العربية، فيتضح أنهم قد بدأوا تعلم هذه اللغة ابتداء من المرحلة المدرسية سواء من المرحلة الابتدائية وهم سبع وثلاثون فردا أو من الصف الأول الثانوي وهم اثنان وعشرون فردا، إلا طالبة واحدة قد بدأت تعلمها لهذه اللغة ابتداء من الصف الرابع الثانوي. وهذا يعني أن الدارسين قد درسوا هذه اللغة لمدة ٥-١٠ سنوات. ويمكن أن نرى تقسيم عددهم كالآتي:



الشكل ٧: تقسيم العينة حسب خلفيات تعلم اللغة العربية

ومن حيث درجة التفوق في مادة اللغة العربية للعينة فكلهم من الدارسين الذين درسوا مادة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزية (SPM) وحصلوا على درجة أقل من B إلا واحدا منهم قد حصل على درجة C. ولننظر في النسبة المئوية لدرجاتهم كالآتي:

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
A	٣٢	%٥٣.٣٣
B	٢٧	%٤٥
C	١	%١.٦٧
المجموع الكلي	٦٠	%١٠٠

الجدول ٧: تقسيم العينة حسب درجة مادة اللغة العربية في اختبارSPM

٢) أسئلة مغلقة

تتكون الأسئلة المغلقة من خمسة عشر سؤالا على شكل مقياس ليكرت من ١ إلى ٤، وهذا المقياس يحسب على مدى اتفاقهم بالأسئلة. وترتب الإجابة من "معارض بشدة"، ثم "معارض"، و "موافق" أو "موافق بشدة". ونتائج لهذه الأسئلة مع المتوسط الحسابي لكل سؤال كما يلي:

الرقم	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي
١	أنا أتمكن من التحدث باللغة العربية.	٢	٢٥	٣٣	-	٢.٥٢
٢	لدي حماسة قوية في تعلم اللغة العربية.	-	١	٣٣	٢٦	٣.٤٢
٣	ليس لدي مشاكل في تعلم مهارة الكلام.	٧	٢٨	٢٣	٢	٢.٣٣
٤	لم يكن لدي أي مشاكل في ممارسة مهارة الكلام.	٢	٣٢	٣٦	-	٢.٤
٥	لدي رغبة قوية في ممارسة اللغة العربية في حياتي اليومية.	-	٥	٣٣	٢٢	٣.٢٨
٦	أنا لا أخجل من استخدام اللغة العربية عند التواصل مع المعلمين.	-	٢٠	٣٢	٨	٢.٨
٧	وأنا لا أخجل من استخدام اللغة العربية عند التحدث مع الأصدقاء في الفصل.	-	١٦	٣٣	١١	٢.٩٢
٨	أنا لا أخجل من استخدام اللغة العربية مع الأصدقاء خارج الفصول الدراسية.	-	٢٥	٢٥	١٠	٢.٧٥
٩	لا أبالي بالوقوع في الأخطاء من أجل ممارسة اللغة.	-	١١	٣٧	١٢	٣.٠٢
١٠	منهج اللغة العربية في مركز اللغات والتنمية العلمية يهتم كثيرا بمهارة الكلام.	٤	١٦	٣٢	٨	٢.٧٣
١١	هناك موضوعات كثيرة في تعلم اللغة العربية في مركز اللغات والتنمية العلمية التي تهتم بممارسة اللغة العربية.	-	٢١	٣٥	٤	٢.٧٢
١٢	المعلمون الذين يقومون بالتدريس يهتمون بمهارة الكلام.	-	٦	٣٨	١٦	٣.١٧
١٣	أنا دائما أشارك في الأنشطة اللاصفية التي تتعلق باللغة العربية.	١٠	٤٢	٨	-	١.٩٧
١٤	الأسرة تشجعني على ممارسة اللغة العربية في الكلام.	-	١١	٣٥	١٤	٣.٠٥
١٥	وأنا واثق بأنني سأتكلم بطلاقة إذا تحاورت دائما مع العرب.	-	٤	٢٩	٢٧	٣.٣٨

الجدول ٢: نتائج الأسئلة المغلقة مع المتوسط الحسابي

والجدير بالذكر أن هذه الأسئلة كلها تسأل الدارسين عن حماستهم في تعلم مهارة الكلام والأسباب التي تساعدهم في تعلم هذه المهارة وممارستها من أسباب داخلية وخارجية. ومن النتائج التي ظهرت، تعرفنا على مشكلات الدارسين في تعلم هذه المهارة وممارستها. ومن النتائج أيضا أن كل الدارسين لديهم رغبة وحماسة في تعلم مهارة الكلام على أن المتوسط الحسابي للسؤال الثاني هو أعلى الدرجة وهي ٣.٤٢. ولكن ليس هناك كثير من الدارسين الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية المتعلقة باللغة العربية حيث حصل هذا السؤال على درجة المتوسط الحسابي الأدنى وهي ١.٩٧ فقط.

تحليل نتائج الاستبانة عن آراء الدارسين بعد استخدام البرنامج

١) القسم أ: البيانات الديموغرافية

يتكون الدارسون المستجيبون لهذه الاستبانة من ٣٥ طالبا وطالبة وهم من ثلاث مستويات، اثنا عشر منهم من المستوى الرابع، واثنا عشر آخرون من المستوى الخامس، وأحد عشر من المستوى السادس.

الرقم	المستوى	العدد	النسبة المئوية
١	الرابع	١٢	%٣٤.٣
٢	الخامس	١٢	%٣٤.٣
٣	السادس	١١	%٣١.٤
المجموع الكلي		٣٥	%١٠٠

الجدول ٢: تقسيم الدارسين حسب المستويات الدراسية

ومن حيث التخصص، فهم من أربعة تخصصات مختلفة وهي تخصص معارف الوحي والتراث، وتخصص اللغة العربية للاتصال العالمي وتخصص القانون للشريعة الإسلامية، إلا أن كلا منهم من خلفية مختلفة في دراستهم للغة العربية أثناء المرحلة المدرسية لأنهم جلسوا في هذه المستويات المتوسطة في هذا الفصل الدراسي. وفيما يلي جدول تقسيم عدد الدارسين حسب تخصصاتهم مع النسبة المئوية:

الرقم	التخصص	العدد	النسبة المئوية
١	معارف الوحي والتراث	٢٤	%٦٨.٦
٢	اللغة العربية للاتصال العالمي	١٠	%٢٨.٦
٣	القانون الشرعي	١	%٢.٩
المجموع الكلي		٣٥	%١٠٠

الجدول ٣: تقسيم الدارسين حسب التخصصات العلمية

ويتكون الطلبة من ثلاث مجموعات من المستويات المختلفة، ولأن الاستبانة لميتم استلامها مباشرة بعد التوزيع، فهناك من الدارسين من يستخدم البرنامج ولكن لا يسلم الاستبانة ولا يملؤها. والهدف من تأخير تسليم الاستبانة لأن الباحثة تريد أن يتعرف الدارسون عن البرنامج ويستخدمونها ويطبّقون كل ما قد درسوها في الامتحان الشفوي وبعد ذلك يملؤون تلك الاستبانة حتى يعرفوا مدى فعالية البرنامج لهم في مساعدة الإجابة علىأسئلة الامتحان الشفوي.

٢) القسم ب: مميزات البرنامج وأداؤه

	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	التقدير
أ.	تصميم الواجهة جذاب.	-	-	٤	١٦	١٥	٤.٣١	مرتفع
ب.	الخط في النص مناسب.	-	-	٢	٢١	١٢	٤.٢٩	مرتفع
ج.	حجم الخط قابل للقراءة.	-	-	٣	٢١	١١	٤.٢٣	مرتفع
د.	الرسوم البيانية جذابة.	-	-	٢	١٦	١٧	٤.٤٣	مرتفع
هـ.	الصوت المسجل مسموع.	-	١	٦	٢٠	٨	٤.٠٠	مرتفع
و.	الرسوم المتحركة مناسبة.	-	-	١	٢٢	١٢	٤.٣١	مرتفع
ز.	الألوان المستخدمة مناسبة.	-	-	٢	١٥	١٨	٤.٤٦	مرتفع
ح.	التفاعلية (مثل: انتقال، النقر، الخ)	-	-	٤	١٦	١٥	٤.٣١	مرتفع
ط.	البرنامج التعليمي المقدم سهل للفهم.	-	-	-	١٨	١٧	٤.٤٩	مرتفع
ي.	ودية الاستخدام (مثل: سهلة الاستخدام والتطبيق، التنقل إلى كل موضوع كافية ومريحة	-	-	٤	١٥	١٦	٤.٣٤	مرتفع
ك.	أداء البرنامج بشكل عام ممتاز.	-	-	٢	٢٠	١٣	٤.٣١	مرتفع

الجدول ٤: نتائج الاستبانة في آراء الدارسين حول مميزات البرنامج وأدائه

لوحظ من الجدول ٤أن كل النقاط عن مميزات البرنامج وأدائه يحصل على درجة "مرتفع" بالمتوسط الحسابي ما بين ٤.٠ حتى ٤.٤٩. والنقطة ط أي "البرنامج التعليمي المقدم سهل للفهم" يصل إلى المتوسط الحسابي الأعلى وهي ٤.٤٩، قريب من درجة "مرتفع جدا. وهذا يشير إلى أن البرنامج ناجح في تقديم الإرشادات لمستخدميه حتى يساعدهم في فهم المضمون بسهولة. أما النقطة هـ أي "الصوت المسجل مسموع"، فهو حصل على المتوسط الحسابي الأدنى وهي ٤.٠، وهذا يرجع إلى مشكلة في عدم توفر الصوت في بعض حاسوب الدارسين.

ولكن المشكلة في رأي الباحثة يعتمد على نوعية الحاسوب وبرمجياته المستخدمة في حاسوبهم لأن ثلاثة حواسيب من عشرين حاسوبا مستخدما فقط في التنفيذ واجهت هذه المشكلة. والمتوسط الحسابي لهذه النقطة أيضا ما زال يحصل على تقدير "مرتفع". ولأن كل نقطة حصل على درجة "مرتفع"، وهذه الدرجة تشير أن البرنامج صالح الاستخدام من حيث مميزاته وأدائه.

القسم ج: تقويم محتوى البرنامج

	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	التقدير
أ.	محتوى البرنامج ذات صلة بالموضوع.	-	-	١	١٥	١٩	٤.٥١	مرتفع جدا
ب.	محتوى البرنامج مناسب.	-	-	١	١٦	١٨	٤.٤٩	مرتفع
ج.	تم ترتيب المحتوى بطريقة منظمة. (مثل: من السهل إلى الصعب، والمنطق، الخ)	-	-	٣	٢٤	٨	٤.١٤	مرتفع
د.	المحتوى يشتمل معظم المعلومات المتوقعة لتعلمها.	-	-	٢	٢٠	١٣	٤.٣١	مرتفع
هـ.	المحتوى يشرح موضوع ومفاهيم بشكل جيد.	-	-	٢	١٨	١٥	٤.٣٧	مرتفع
و.	الأمثلة المعروضة واضحة.	-	١	٣	٢٠	١١	٤.١٧	مرتفع
ز.	المواد الداعمة متوفرة (مثل: التدريبات والأنشطة وصلة بمواقع خارجية، الخ)	-	-	٤	٢١	١٠	٤.١٧	مرتفع
ح.	تدريبات مقدمة كافية.	-	-	٤	٢٠	١١	٤.٢٠	مرتفع
ط.	تدريبات مقدمة متنوعة.	-	-	٩	١٧	٩	٤.٠٠	مرتفع
ي.	محتوى البرنامج يساعدني لفهم الموضوع بشكل جيد.	-	-	١	٢٠	١٤	٤.٣٧	مرتفع

ك.	محتوى البرنامج وصل إلى أهداف التعلم.	-	-	٣	٢٠	١٢	٤.٢٦	مرتفع
ل.	المحتوى العام الذي تم توفيره مفيدة.	-	-	١	١٩	١٥	٤.٤٠	مرتفع
م.	تقويم المحتوى الكلي ممتاز.	-	-	٢	٢١	١٢	٤.٢٩	مرتفع

الجدول ٥: نتائج آراء الدارسين حول تقويم محتوى البرنامج

إذا نظرنا إلى الجدول ٥، يتضح لنا أن كل نقطة حصل على درجة "مرتفع" بالمتوسط الحسابي ما بين ٤.٠ حتى ٤.٤٩ بل نقطة واحدة حصلت على درجة "مرتفع جدا" بالمتوسط الحسابي ٤.٥١، وهو المتوسط الحسابي الأعلى أي نقطة أ أي "محتوى البرنامج ذات صلة بالموضوع"، وهذا يدل على أن كل عناصر الوسائط المتعددة المستخدمة في هذا البرنامج يساعد في زيادة فهم الدارسين للموضوع. أما المتوسط الحسابي الأدنى وهو ٤.٠، فهي لنقطة ط أي "التدريبات المقدمة متنوعة". وهذا لأن الباحثة استخدمتشكلين فقط للتدريبات لكل موضوعات ولا تنوعها. ولكن النقطة ما زالت في درجة "مرتفع"، وهذا يدل على أن محتوى البرنامج مناسب وصالح لاستخدام.

٣) القسم د: الأسئلة المفتوحة

يتكون هذا القسم من الأسئلة على ثلاثة أسئلة مفتوحة وهي الأسئلة التي تتطلب من الدارسين التعبير عن آرائهم عن نقاط القوة للبرنامج ونقاط ضعفه، وتقديم اقتراحاتهم في تطوير هذا البرنامج. وتأتي النتائج من الأسئلة كما يلي:

أ) نقاط القوة للبرنامج:

	من حيث المحتوى		من حيث التقنية
١	إعطاء الدارسين مزيدا من المعرفة حول كيفية التحدث باللغة العربية بطلاقة.	١	يساعد الدارسين على تعلم اللغة العربية بطريقة سهلة ووسيلة جذابة مع الملاحظات الملونة.
٢	يعرض للطالب كيفية التعامل مع أسئلة الامتحان على نحو فعال.	٢	يساعد الدارسين في تعلم اللغة العربية بطريقة جديدة.
٣	محتوى البرنامج يساعد في فهم الموضوع بشكل جيد.	٣	مثيرة للاهتمام وخذابة وسهلة للفهم. عمل جيد!

٤	جيد. هذا البرنامج يسهل الدارسين في فهم الموضوع بشكل جيد.	٤	طريقة جيدة، عظيم واستخدام الكلمات السهلة.
٥	يمكن أن يساعد في تحسين المفردات.	٥	الوحدة جيدة وعرض الشرائح كافية.
٦	المحتوى الكلي المقدم مفيد جدا.	٦	سهلة للتعلم.
٧	الموضوعات المختارة ممتازة.	٧	جذاب.
٩	تعطينا المزيد من فهم اللغة العربية.		
١٠	يجعل الطالب أكثر فهما.		
١١	المحتوى واضح جدا.		
١٢	المقال جيد.		

الجدول ٦: نقاط القوة للبرنامج

من نقاط القوة التي كررها الطلبةوهي أن البرنامج يساعدهم في فهم النص بسهولة أكثر، وأنهم يحبون هذه الطريقة في تعلم مهارة الكلام وهي تعتبر طريقة جديدة بالنسبة لهم. وهم بوصفهم الناطقون بغير العربية يحتاجون إلى مثل هذا البرنامج لجذب انتباههم في تعلم اللغة العربية وممارستها. وهم أيضا قرروا أن الموضوعات المختارة مناسبة لهم للإجابة عن الامتحان الشفوي كما هو المذكور في نقطة القوة رقم ٧.

ب) نقاط الضعف للبرنامج:

من حيث المحتوى		من حيث التقنية	
١	قلة المفردات الجديدة.	١	الصوت غير واضح وغير متوفر في بعض الأحيان.
٢	الأنشطة غير كافية.	٢	الرسوم الجامدة والرسوم المتحركة المستخدمة هي من نفس الشيء.
٣	المقال قصير جدا.	٣	يحتاج الطالب إلى استخدام الكمبيوتر لاستخدام البرنامج.
٤	المعلومات مزدحمة جدا.	٤	من الصعب العودة إلى الصفحة الرئيسية.
		٥	مدة البرنامج قصيرة جدا.
		٦	الصوت غير مناسب.

الجدول ٧: نقاط الضعف للبرنامج

أما بالنسبة لنقاط الضعف، الدارسون يشكونمن ضعف الصوت كما هو المذكور في النقطة هـ، في الأسئلة القسم ج للأسئلة المغلقة، وقد بررت الباحثة عن هذهالإشكاليةسابقا. والدارسون أيضا يشكونمن أن الأنشطة غير كافية وقصر المقال وقلة المفردات الجديدة وهذا يدل على حماستهم في تعلم المزيد من المعرفة عبر هذا البرنامج الحاسوبي.

ج) الاقتراحات:

	من حيث المحتوى		من حيث التقنية
١	أتمنى أنك تستطيعين تقديم البرنامج لجميع الدارسين.	١	استخدام الرسوم البيانية والرسوم المتحركة المتنوعة.
٢	إضافة الأمثلة ليساعد الطلبة على فهم أكثر.	٢	التأكد من أن الصوت واضح.
٣	إضافة التدريبات المختلفة.	٣	تحديث الرسوم وتجديدها.
٤	يرجى تقديم المزيد من الموضوعات في المستقبل.	٤	إضافة الصور الملونة.
٥	إضافة أكثر من النصوص للدارسين لممارستها.	٥	جعله أكثر إثارة للاهتمام.
٦	أتمنى أن هذا البرنامج أكثر تطورا في المستقبل.		
٧	إضافة الأنشطة.		
٨	ينبغي تقديم المحتوى بسهولة ويسر.		
٩	يرجى إطالة المقال.		

الجدول ٨: الاقتراحات لتطوير البرنامج

من الممكن تلخيصه أن معظم اقتراحات الطلبةعن إضافة العناصر من الأمثلة والتدريبات والموضوعات والنصوص والأنشطة والرسوم المتحركة المتنوعة والصور الملونة، وهذا يعني أنهم متحمسون في التعلم باستخدام هذا البرنامج الحاسوبي. وهناك أيضا من يقترح في أن يكون هذا البرنامج متطورا حتى يمكن لجميع الدارسين استخدامه، وهذا الشيء يدل على أنهم قد استفادوا من البرنامج ويريدون أن كل طالب أن يستفيد من البرنامج مثلهم أيضا.

الخاتمة

يتحدث هذا البحث عن عملية تصميم برنامج حاسوبي في تعليم مهارة الكتابة لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية بمركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ونتائج الدراسة الميدانية التي أجريت لتنفيذ هذا البرنامج الحاسوبي لها وتقويمه. وهناك ثلاثة مراحل لإنجاح الدراسة الميدانية وهي تصميم وتوزيع وتحليل الاستبانة الأولى التي تصمم بهدف سرد مشكلة الدارسين في تعلم مهارة الكلام وممارستها، واطلاع آرائهم في استخدام الوسائط المتعددة في مساعدتهم في تعلم هذه المهارة، ثم المرحلة الثانية هي مرحلة تصميم الوسائط المتعددة حسب آراء الدارسين. ثم يأتي بعده المرحلة الأخيرة وهي توزيع وتحليل الاستبانة الثانية بهدف التعرف على مدى قبول الدارسين المستخدمين لهذه الوسائط المتعددة.

استخدام تقنية الحاسوب في تعليم اللغة العربية في نيجيريا

الدكتور أحمد إبراهيم محمد كاكاكى

قسم اللغة العربية - كلية التربية - العاصمة الفدرالية زبا، أبوجا، نيجيريا

ملخص البحث

تعالج هذه المقالة المتواضعة عن دور الحاسوب في تعليم اللغة العربية في المدارس والكليات، وتقوم هذه المقالة بتحليل الجوانب المهمة في استخدام الحاسوب في مجال تعليم اللغة العربية وخاصة كونها لغة ثانية أو لغة أجنبية وإظهار الفروق الفردية في استخدامها في المدارس والكليات بحيث ينقص من كثرة الأمّية بين أبناء الوطن. وتتناول معظم التوصيات والاقتراحات المناسبة، وتقدم الحلول والنظريات مع الأخذ بالدرس النموذجي مع الأمثلة الملائمة لمستوى الطلاب للدرب على قدر لا يستهان به.

المقدمة

الحمد لله الباسط نعمه لعباده والصلاة والسلام على خير من بعث للأمم معالم الحياة واستخدم العلوم الكونية للبشرية قاطبة ورغب على تعلم اللغات روى عن زيد بن ثابت قال أمرنى رسول الله صلى الله عليه وسلم أن أتعلم له كلمات يهود قال إنى والله ماآمن يهود على كتاب" قال: فمامر بن نصف شهر حتى تعلمته كان إذا كتب إلى يهود كتبت إليهم وإن كتبوا إليه قرأت له كتابهم).

إن كان هذا موقف نبينا صلى الله عليه وسلم فى تعلم اللغات الأجنبية فما بالك إذا بتعلم اللغة العربية التى هي لغة الأمم ولغة القرآن والمسلمين جميعا بلاستثاء لذلك يرى الباحث أن لوقت قد حان لتسهيل طرق تعليم اللغة العربية من الأسلوب التقليدى القديم إلى الأسلوب آخر الذى هو جديد لكى يتواكب مع سائر اللغات العالمية ذات تطور رفيعة كالإنجليزية والفرنسيةوالألمانية وغير ذلك.

لأن الاستخدام الحاسوبى فى حقل تعلم اللغة العربية ودراستها من أبرز أدلة تساعد المتعلمين فى الاعتماء على النفس فى مجال تعليم اللغة العربية حيث تقضى على العجز الذاتى بها بناء على ماناداة التربيون لإدخاله فى مجال التعليم.

الحاسوب ودوره فى التربية والتعليم

التمهيد: يقول إبراهيم عبد الوكيل الفار (إن أطفال العصر اليوم يجب إعدادهم لمجتمع الغد مجتمع المعلومات، وإن استخدام الحاسوب في معظم مواقف الحياة المحيطة بنا، جرس للإنذار المبكر الذي ينبه رجال التربية إلى ضرورة تبنى قضية تربويات الحاسوب).[١]

نشأة استخدام الحاسوب وتطوره فى مجال التعليم

يرجع بداية استخدام الحاسوب في التعليم إلى أوائل الخمسينات في ولاية المتحدة الأمركية في جامعة ولاية أهايوا، وكانت بسيطة جدا لتصحيح الامتحانات ومحاسبة النقود فقط.

بدأ اهتمام التعلم بالحاسوب في ولاية المتحدة الأمريكية وظهر اجهزة (Plato) باسخدمات الحاسوب فى عمليتى التعلم والتعليم.

بداية استخدام الحاسوب في مجال تعليم اللغة

نشأت فكرة استخدام الحاسوب في تعليم اللغة عن طريق الربط بين أمرين مختلفين هما الحاجات التعلمية Educational need ووسائل (Technological means).

لقد أسهمت دراسات عديدة فى تطوير عملية استخدام الحاسوب في مجال تعلم اللغة بالحاسوب المسمى Computer Assisted Language Learning

ضروب الاتجاهات الخاصة لتعليم اللغة بالحاسوب في نهاية السبعينات.

١- التعليم المبرمج (Program instruction) قام هذا الاتجاه على نظريات علماء النفس السلوكين (Behaviorist) وشاع ذلك في الولايات المتحدة في السبعينات من القرن العشرين.

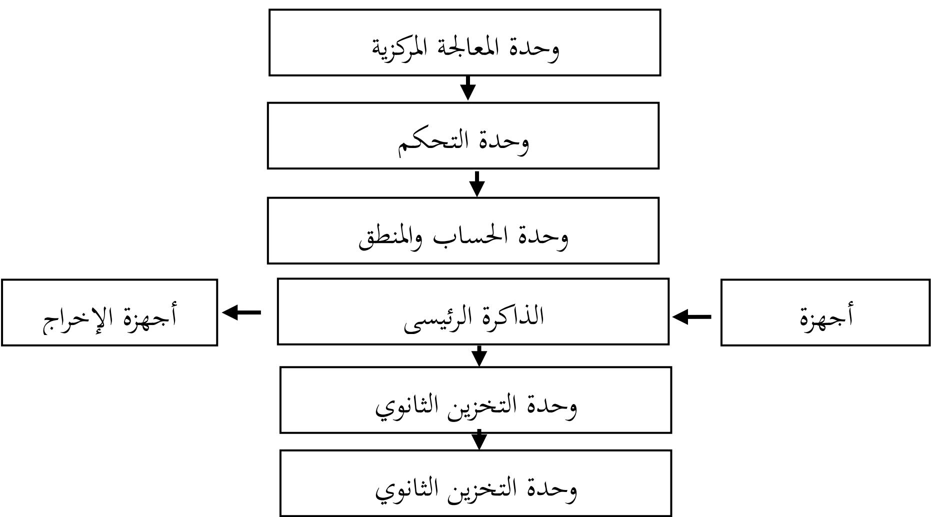
٢- آلة الترجمة Translation machine لقد استخدم الآلة لترجمة النصوص المكتوبة حيث يترجم لغة آخرى لأغراض مختلفة.

٣- علم اللغة الحاسوبى (computer linguistic) يستخدم هذا النوع كوسيلة للبحث، والتحليل لعدد اللغات كااللغة الالمانية.

وفي التالي رسم يوضح مكونات جهاز الحاسوب الشخصى

---

[١] الفار، إبراهيم عبد الوكيل، **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨)، ص٣٢.



اللغة والحاسوب وعلاقة الاندماج بينهما

كانت اللغة أداة الاتصال البشرية مما امتاز به جنس الإنسان دون غيره من الاجناس الأخرى وحقيقة العلاقة بين اللغة والحاسوب يعود إلى الجيل السادس من الحواسب Pentium 6 الذي طورته دولة اليبان حيث ظهر الترابط حصرى بين منظومة الحاسوب وتطبيقات مما يهدف إلى إنتاج أجهزة التخاطب، والتحليل، والإنتاج، فهناك تطبيقات أساسية للجيل السادس من الحواسب منها:[١]

١- النظم الجيرة
٢- الترجمة الآلية
٣- النظم الذكية للإنسان

مزايا تمتازبها اللغة العربية فى استخدام تكنولوجية التعليم

إن استخدام الحاسبات الآلية يعكس سلبا ايجابيا في التعليم لتطور السريع والأثار الإيجابية في شتى مجال التعليم وهى كالآتية:

١- يعطى المتعلم التفاعل الكافى مثل الحوار التعلمي
٢- يترك للمتعلم اختيار الأنشطة والتجارب الملائمة لرغباتهم وميولهم

[١] الجابري، محمد رجب، **دليل المعلم العربي للنيكر وكميتر الشخص**، (الكويت: المكتبة العالمية للكمبيوتر، ١٩٨٧م)، ص٢٩.

٣- يقدم الحاسوب المادة التعليمية حسب القدرات والمراد
٤- توفير الصور المتحركة، والموسيقى مما يساعد في عملية التعليم والنشاط الفضلي
٥- تخزين نسبة كبيرة من المعلومات في الذاكرة وعرضها بصورة معقولة
٦- حصول على التغذية الراجعة فوريا وإعادتها عدة مرات بوقت قصير.
٧- القدرة على توزيع المعلوم من المركز الرئيسى. ساقات بعيدة (التعليم عن بعد)
٨- الحاسوب يمكن أن يعطى ٤٠% من الزمن المتسع إذا قرن بالطرق التقليدية في التعليم.
٩- يكتسب الطلبة مهارات إيجابية من خلال التعامل مع الحاسوب، كالمهارة القيادة. ومهارة بناء الفريق ومهارة التواصل مع الأخرين.
١٠- يحقق الحاسوب فكرة تفريد التعلم individualization في صفوف تعليم اللغة حيث يحتاج الطالب من العمل على قدر جهده وسعة إطلاعه.
١١- بعد الحاسوب لطلاب الإختيارات المعيارية Standardized ثم قياس استيعابهم لما يدرسون، وتحديد الأخطاء المرتكبة وأنواعها، ثم إعلامهم بالدرجات التى حصلوا عليها.
١٢- يمكن عرض المادة التعليمية في الحاسوب بأساليب مختلفة سواء في صورة مكتبة أو مادة مسموعة أو مصورة وقد تحتوى على أسئلة تتطلب الأجوبة من جانب المتعلم أو الأسئلة والأجوبة مع التدريبات المتنوعة.
١٣- يستطيع الحاسوب عرض عشرات النصوص بسرعة متنوعة على شكل سريع وبسيط وبطيئ.
١٤- يعرض الحاسوب على الطالب مما حقق من انجاز خلال الكتب والتسجيلات الصوتية، بل تنحصر محورها، باعلام الطالب بالقاعدة فقط لا تقدر على تحليل الأخطاء التى ارتكبها.
١٥- يساعد الحاسوب في حالة غياب أو نقص المدرسين غضون الدراسة في المراحل التعلمية المختلفة.

مساوء استخدام الحاسوب في التعليم

لقد اعترض الحاسوب بنقضات كثيرة لدى بعض الباحثين والموجهين في مجال تعليم اللغة عامة، واللغة العربية خاصة إذ لا يستطيع الحاسوب القيام بجميع الأنشطة التى يقوم بها المدرس والحاسوب غير مؤهل للقيام بجميع الأنشطة التى تجرى في الصف.[١]

[١] Keming Mj. Kening Computer Language Learning an Language Teaching Combrige Landon. P.4

وفيما يلى هذه السلبيات

١- يعجز الحاسوب عن الاهتمام بجوانب الإنسانية والاجتماعية والبيئية العقلية.

٢- وليس كل من الطلبة يقدرون على تمليك الحاسوب لارتفاع أسعارها.

٣- هناك سعوبة لقراءة النصوص الطويلة في شاشة الحاسوب.

٤- كثرة جلوس الإنسان بين يدى الحاسوب يؤثر جدا في بصره بحيث يسبب له الأمراض العصبية والنفسية.

٥- الحاسوب ليس بقادر على مشاركة الإنسان في الحوار المفتوح مما يدل على نقص التواصل المباشر الذي هو أساس تعليم اللغة لأن التفاعل عند الاتصال الطالب بالبيئة اللغوي من أبرز أسباب الحصول على كفاية لغوية.

٦- إنبهار كثير من رجال الترجمة والتعليم بهذه الوسيلة الجديدة وزعمهم بأنها الوسيلة الناجحة في التعليم.

٨- يتوقف نجاح الحاسب فقط في التدريس على جولة البرامج.

٩- عدم وجود الدفاع الفكرية العقلية للشركة المنتجة البرامج التعليم حيث يقوم البعض بنسخها وإعادتها في وقت بدون أى تغيير أو تعديل.

أساليب التعليم بواسطة الحاسوب

التمهيد: البرامج أحدثت تغيرا كبيرا وتحسنا ملحوظا، حيث صير التعليم بواسطتها متعة روحيا، وتدافقا متزايدا إلى تعليم اللغات الأجنبية.

يقوم برنامج التعليم Computer Assisted Language Learning بتقويم الدرس النموذجي للطلاب في صورة تتطلب منهم الإجابة أو الرد من عند أنفسهم على حسب طبيعة الدرس مثل النصوص أوتقديم الصورة المتحركة الأصوات حيث يمكن إجابتها في صورة كتابية أو استخدام (الفأرة) Mouse ويستعمل الصوت خلال الإجابة، وبالتالى فيقوم الحاسوب بتصحيح الإجابات وعرضها في سورة صحيحة أو خاطئة وفيما يلى أنماط التعليمية البرمجية بواسطة الحاسوب.

١- **التعليم الخاص المتفاعل** Tutorial Interactive Learning

يقوم البرنامج بتقديم مادة تعليمية على الشاشة الحاسوبية بشكل صفحات أو فقرات حسب طبيعة المادة التعليمية المراد تعليمها، متنوعة بأسئلة مصاحبة وتغذية الراجعة المحصولة من قبل الدارسين، ويتم التفاعل الإيجابي بين المعلم والجهاز التعليمي بغية انشاء النشاط المتزايد خلال التعليم.

ويقيس الدرس المخصوص فى النقاط التالية:-

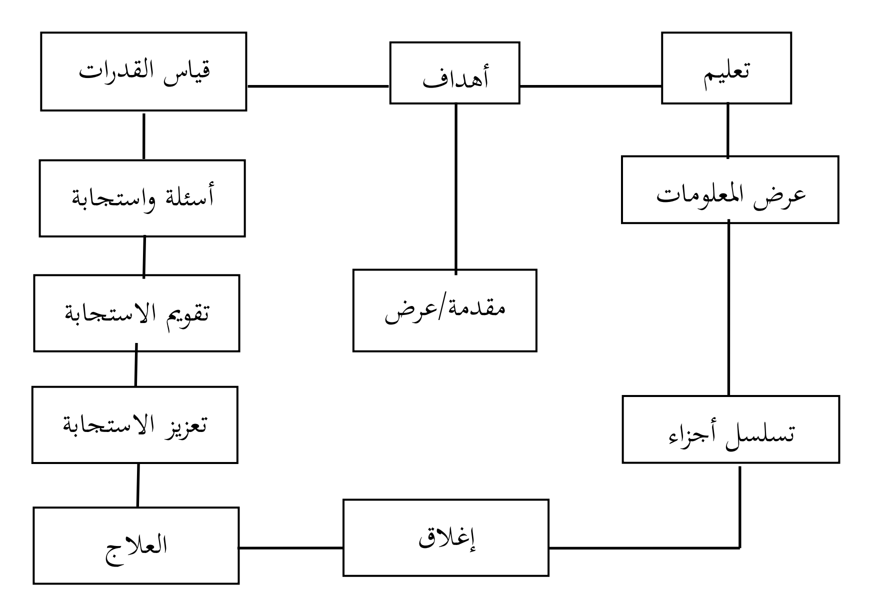
١- تحديد هدفا معينا يرجى تحقيقها لدى الطالب

٢- أن تتضمن اختبارات تقيس قدرات الطلاب

٣- أن تتضمن الدرس سلسلة من الأحداث التعليمية التي يراد تحقيقها.[١]

---

[١] حسين ، الطاهر مختار، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى ضوء المناهج الحديثة**. (القاهرة: الدار العالمية، ٢٠١١م)، ص٣٦.



٢- التدريبات اللغوية وعملية الممارسة Language Drills and Practice

تتضن هذا النوع جوانب اللغوية المختلفة وتمرينهم عليها مثل تدريب الصرفية، النحوية، التركيبية، والفردية وغير ذلك مما له غلاقة مباشرة بعناصر اللغة ومهارتها، حيث يقوم الحاسوب بطرح طرفا من هذه الأسئلة بشكل مباشر ويجيب عليها الطالب ويفيده الحاسوب إثر ذلك بإصابته أو خطئه.

ومن فوائد هذا النوع من الحوار التعليمية المبرمجة ما يلى:

١- بثير الحماس والرغبة لدى المتعلمين.

٢- يمنح المتعلم الفرص الكافية للتدريب دون مراقبة أحد

٣- يزود المتعلم بنتيجة تحصيلية شيئا فشيئا.

٤- يكيف البرامج قدرة المتعلم على التعلم.

٣- النماذجة/المحاكاة (Simulation)

يقوم هذا البرمجية على التدريب على عمليات بصعب القيام بها واقعية أو بسبب من الأسباب لذا يعد لها النموذج وغير ذالك من المماثلة والمشابهة.

تعتمد البرمجة على استراتيجية عرض النموذجة ومحاكة موافقة معينة وعرضها للطلاب بكيفية قيام الطلاب بمحاكة النموذجى الذي تم عرضه لإيجاد الحل المناسب الممكن ومن خلال

ذلك يتدرب الطلاب على موقف مناصب للواقع دون أن يتعرض لاى خطر محتمل أو مشكلة سواء أكان هذا الموقف موقف تنال قضية المجتمع، أو موقف تجارب علمية أو اقتصادية، وطبية ودون ذلك عند متعلم اللغة تقليد الأساليب المستخدمة مع مراعة المفردات والتركيب التى يسجلها في مجتمع اللغة ومن فوائد هذه البرمجة تشجيع البحث وتمثيل أدوار لدى الطلاب.[١]

٤- حل المشكلة Problem Solving

يعتمد هذا البرامج التعليمية الحاسوبية على تدريب المتعلم فى التفكير وإيجاد الحلول للمشكلات ويقوم البرامج أولا بشرح نوعية المشكلة بطريقة تمكنه من فهمها وبالتالي يعرض عليه كمية من المقترحات والارشادات في تكوين طريقة يسلكها فى ايجاد الحل ويساعد الحاسب الطالب إلى أن يصل به إلى مرتبة أخذ الحل بنفسه، وهذه البرمجيات التعليمية كثيرة في جوانب المواد اللغوية، والرياضيات، والفزياء وفيما يلى أساسيات لحل المشكلات.

١- مهارات ذهنية

٢- سرعة الإدراك والقدرة على ربط المتغيرات

٣- القدرة على تنظيم المعارف اللغوية.

٥- الحوار (Dialogue)

أخذت هذه البرمجيات التعلمية الطريقة السقراطية التى تتم بالحوار حيث يعرض من الشاشة بعض الأسئلة الحوارية على المتعلم بشكل تتطلب الإجابة، ومن ثم هذه الإجابة قد تؤدى إلى أسئلة أخرى.

٦- استرجاع المعلومات

توفر هذه البرمجيات التعلمية للمتعلم معلومات يحتاج إليها وهي بمنزلة مخزنة حازت قاعدة بيانات خاصة يلجأ إليها من حيث الحاجة إليها قد تكون على نمط أو شكل قاموسى مكنة من كلمات إذ أدخل الكلمة حصل على معناها أو ما يرادفها.

ألعاب التعليمية (Gaming) تعد برمجيات الألعاب التعيلمية أكثر شيوعا، وتشويقا.

فقد احتوي منها على اجراء للعب والمتعة ويقوم الحاسوب عن طريق البرمجية، بتشويق التلاميذ، وحملهم إلى التعلم باللعب فتكون هناك لعبة مسيلية تتضمن في سياقها مفهوما محددا أو مهارة معينة.[٢]

---

[١] الخطيب، لطفي، **أساسيات في الكمبيتر التعليمي**، (عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م)، ص٦٥.

[٢] الفأر، إبراهيم عبد الوكيل، **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحاد والعشرين**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م)، ص٣٧.

تفيد هذه البرامج في ترشيح المهارات اللغوية في أقصر وقت ممكن دون أن يشعر به المتعلم.
وهناك الفرق بين الألعاب التسلية والألعاب التعليمية.

١- الألعاب التسلية، هدفها امتاع الفرد وتشغيل وقته والأخذ بتفكيره ضمنت أفكاره ومهارات غير تعليمة.

٢- الألعاب التعليمية: تهدق إلى تحيق أغراض تربوية قحة. لأن اللعب فيها مجرد وسيلة تبلغ المتعلم إلى مستوى لغوى أقوى وهذا النوع هو الذي يهمنا في مجال التربية والتعليم.

٣- القدرة على التنبؤ بما سيقال بناء على ما قد قيل.[١]

إن مهارة الاستماع هى مثل المهارات الأخوى في تعليم اللغة بل نقتصر الكلام على مهارة الاستماع الا أن دور الحاسوب لم يقتصر على ا لاستماع فحسب بل استوعب مهارة القراءة والكلام والكتابة.

تصميم الدرس النموذجي في النحو التوظيفى باستخدام برنامج تطبيقي

النحو لغة: له عدة معانى منها القصد، الطريق، الجهة، وغير ذلك.[٢]

اصطلاحا: علم أصولى يعرف أحوال أواخر الكلم العربية إعرابا وبناء.

أما القواعد النحوية بمعناها الإصطلاحي طائفة من المعايير والضوابط المسبتنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغات العرب.

النحو العربي واستخدام الحاسوب فى تنمته

أن معرفة القواعد النحوية ضرورة لا يمكن للفرد الاستغناء عنها أو القناع في معرفتها وهى تمكن الانسان الفصل أو الفرق بين الألفاظ وشكلها التى تطرأ إليها وهذه الأهداف تتمثل فيما يلى.

١- تقويم اعوجاج اللسان تصحيح الأخطاء الشائعة في الكلام وذلك بكثرة تدرب الطلاب أو المتعلمين.

٢- تمرين المتعلم القراءة والكتابة، والحديث بشكل جيد حتى يخلو من الأخطاء الممكنة الوقوع فيها.

---

[١] عبد الله، عمر الصديق، **تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، (الخرطوم: الدار العلمية، ٢٠٠٨م)، ص٦٦.
[٢] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ط٤، (القاهرة: مكتبة الشروق، ٢٠٠٤م)، ص١٨٧.

٣- تنمينة القدرة المتعلم على صيغ اللغة وما يشتق منها.

٤- تزويد المتعلم الثروة اللغوية الصحيحة وكيفية استخدامها.

٥- تسهيل العبارت والجمل وما تضمن من المعانى العويصة لدى المتعلم.

بل هذه الأهداف كثيرة جدا اكتفينا بذكر بعضها خوف الإطالة حتى لا يصرف اهتمامنا عن موضوع البحث.

النحو من حيث الوظيفة والتخصصية

النحو التخصصي: هو فيما يختص بجميع مسائل النحوية، والإعرابية من الخلافات الوضعية وأسبابها، والعمل في دراستها.

النحو الوظيفى: هى تلك قواعد النحوية المستخدمة في كلام أو لغة المتعلمين استخداما بسيطا يسلم الإعراب فيها والتركيب من الأخطاء العارضة، وبعبارة أخرى هو اكتساب مهارات اللغوية الأربعة بغية الوصول إلى مستوى الكفاية اللغوية.[١]

إن هذا الدرس النموذجى يتناول تطبيق فعل المضارع للمتعلم وذلك لصعوبة فهم فعل المضارع لدى المتعلم لأن الحاسوب أنسب آلة لتوضيح التعليم.

المادة: النحو

الموضوع: الفعل المضارع

المستوي: الثالث

القسم: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

أهداف سلوكية

أهداف عامة: فهم فعل المضارع والتمييز بينه وبين غيره من الأفعال.

أهداف خاصة: يرجي من المتعلم تحقيق النقاط التالية عقب الدرس.

١- فهم أشكال فعل المضارع

٢- التمييز بين الفعل المضارع وغيره من الأفعال

٣- تمييز الحروف المضارعة مع غيره

٤- إدراك ما ينتهي به آخر فعل المضارع من الضمة

٥- استخدام (س) و(سوف)

---

[١] عاشور، راتب قاسم، ومحمد فواد الحوامة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٤، (القاهرة: دار المسيرة، ٢٠٠٧م)، ص١٥٠-١٥٦.

القاعدة

فعل المضارع: هو مادل على حدوث عمل في الزمن الحاضر أو المستقبل.[1]

يبدأ الفعل المضارع بأحد الحروف المضارعة وهي (أ-ن-ى-ت) وتنتهي دائما بالضمة أنظر إلي أفعال التى وردت في الأمثلة تراها تبدأ بالحروف المضارعة وتنتهي بالضمة.

التطبيق علي الأمثلة السابقة

١- هو __________ ٢- نحن ______________

٣- أنا __________ ٤- أنت ______________

عليه (س) أو (سوف) في بداية الفعل المضارع يدل ذلك علي المستقبل.

الأمثلة

س+ يأكل = سيأكل

سوف+ ينام= سوف ينام

الحاسوب ومهارات اللغوية

مهارة الاستماع

الاستماع من أهم مهارات اللغوية الأساسية من حيث الأهمية إذ بواسطته يكتسب الطفل اللغة الأم ولها تأثير مباشر لبقية المهارات كما هو دأب الإنسان يستطيع فقط رد أى كلام بعد أن استمع إليه.

عناصر الاستماع

١- السمع: هو الجهاز الاستقبال لدى متعلم اللغة

٢- السماع: هو ما يقوم به الجهاز الأذن من عمليته السماع بدون إرادة أو دون قصد وذلك ككرمه سبحانه وتعالى على الإنسان.[2]

الاستماع هو ما يقوم به الجهاز الاستقبال من عملية السماع بقصد تام وإرادة كافية. السمع وسيلة يتوسط منه إعمال العقلى لدى الإنسان أو المتعلم لذلك تقدم السمع على باقى المهارات الثلاثة، وعلى العقل أيضا في بعض الأوقات وعلى سبيل المثال أصم الذي لا يقدر على

---

[1] الجارم، علي، ومصطفى أمين ، **النحو الواضح**، (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، ص٧.

[2] عبد الله، **مذكرة اختبار اللغويات معهد الخرطوم الدولي**، ص١٥-٢٥.

السماع ولو ناديت اسمه وشتمته لا يدرك علي حقيقة ما تقول لنقص جهاز الاستقبال على القيام بوظيفته الأساسي.

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة جانبين أساسين لتعليم اللغة العربية فى صفوف الطلاب: الجانب النظرى الذى هو المألوف والجانب التطبقى المستعمل في حقل التدريب. مع الأخذ بالدرس النموذجي مع الأمثلة الملائمة

المستوى الطلاب للدرب على حصول قدر لا يستهان به لكي يصل إليهم المعرفة والفهم الدقيق لمادة النحو فى موضع الفعل المضارع وما يتعلق به من تغيرات ومعايير يلاحظ فى أثناء التحدث أو الكتابة. ومن هذا يوصى الباحث عن الأمور الآتية.

١- ينبغي إعداد برامج التعليم الحاسوب في جميع الكليات الدراسية العلمية وذلك بغية رفع مستوى التعليم وتحصيل الطلاب في اللغة العربية.

٢- ينبغي اجراء المزيد من البحث الطرق التى تسهل التعليم عبر الحاسوب.

٣- يوصي الباحث بإجراء دراسات لمقارنة بين طرق تعليم اللغة عبر الحاسوب وطبقا لتعليم اللغة التقليدية، مع رفع مستوى المتعلمين من حيث السرعة والتحصيل.

٤- يوصي الباحث بعقد الجلسات والندوات والورشات التى تلقى الضوء بأهمية استخدام الحاسوب الآلى فى تعليم اللغة العربية، ويجدر بالذكر الدول المتقدمة في تجاربها في هذا المجال ومدى انجازات التي حققتها.

٥- تزويد وتنويع مكتبات الإلكتزونية ببرمجيات تعلمية مختلفة.

٦- ينبغي القيام بمزيد من البحوث التى تتعلق بجوانب تطبيقية حاسوبية أكثر من جوانب نظرية.

نتائج البحث

فقد توصل الباحث إلى النتائج التالية

١- استخدام برامج الحاسوب في مهنة التدريس يفيد الوعي والخبرة للمتعلمين لا سيما إذا قرن بالطريقة التقليدية.

٢- إن النسبة الأمية فى التعليم الحاسوبى كثيرة بين صفوف معلمي اللغة العربية الامر الذي يعرقل التعليم بواسطة الحاسوب.

٣- تمتاز البرامج الحاسوبية بين وسائل تعليمية أخرى تتم التعليم بواسطتها حسب الوقت المطلوب للتعلم وعلى قدر فهمه.

٤- اشارات عن التنائج بأن التعليم الحاسوب له أثر إيجابي في التحصل الدراسي بأسلوب مشوق مع استخدام الصوت والصورة وغير ذلك.

٥- استعمال برامج الحاسوب في تدريس النحو يساعد في بسط المادة التعليمية.

٦- أن التعليم بواسطة الحاسوب يعالج مشكلة الخجل والشعور بالنقص لدى المتعلم إذ العملية يتم بين الطالب والحاسوب الآلي ولديه وقت متسع المراجعة مادرس متى شاء ذلك.

أهمية دراسة الصوائت العربية في إيضاح المعنى لدى الناطقين بغير العربية

أستاذ مشارك الدكتور إسماعيل حسانين أحمد
كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
الدكتور شمس الدين محمد نور
مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وبعد:
فإن هذه الورقة المتواضعة تهدف إلى إبراز الأهمية الكبرى لدراسة الأصوات العربية، خصوصا الصوائت لِما لها من دورٍ في توضيح المعنى الذي تحمله الصورة الرمزية للكلمة العربية، فالصورة الرمزية التي تُكوِّنها الصوامت تكون بمثابة الرسوم الصامتة وتأتي الصوائت لِتُحرِّكَها وتضفي عليها الصورة الفكرية التي تحملها، خصوصا لدى الدارسين للغة العربية من الناطقين بلغات أخرى الذين تخلو أذهانهم من الصورة العقلية للصورة الرمزية للكلمة العربية. وتتنهج هذه الورقة المنهج الوصفي لمعرفة العلاقة بين الصوامت والصوائت في بناء الصورة المرئية والصورة العقلية للكلمة العربية، سواء على المستوى النحوي، أو الصرفي، أو المعجمي للغة. وأخيرا تقترح هذه الورقة أن يتم تدريس الأصوات العربية– الصوامت والصوائت- والصرف في مسمى واحد، مثل: "علم الأصوات والصرف أو علم الأصوات الصرفي"، كنوع من التغيير في المقررات التقليدية لتعليم اللغة العربية، والتطلع إلى التجديد في تصميم المقررات بما يتناسب مع المستجدات العصرية ليسهل على الدارس إدراك العلاقة بين رموز الكلمة ومعناها، والتغيرات أو التقلبات التي تطرأ عليها، أو الاشتقاقات التي تنبثق عنها.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على الهادي الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين؛ وبعد:
فإنه من أعظم نعم الله تعالى على الإنسان أنْ جعل له لغة يعبر بها عن حاجاته، ويتفاهم بها مع بني جنسه. هذه اللغة خصّ الله بها الإنسان دون غيره من المخلوقات التي تعيش معه في هذه المعمورة، فهي اللغة المسموعة والمقروءة والمكتوبة، وهي الوعاء الذي يتم فيه تسجيل ما يدور في حياة الأمم والشعوب من ثقافة، وحضارة ، على مرّ الزمن، وفي مختلف العصور، وهي الأداة التي يصور بها الفرد عما يدور بخلده من شعور ومشاعر، وهي تنمو مع نموّ الشعوب، وتتطور مع تطوّر

الحياة، بخلاف لغة المخلوقات الأخرى التي لا تكتب ولا تقرأ، ومن ثم لا تنمو ولا تطور، وإنما هي رموز وإشارات غريزية ثابتة يتعارف بها – فطريا- كل نوع من أنواع المخلوقات، برية أو بحرية ، دقت أو عظمت، توجد بوجودها، وتندثر باندثارها. وصدق الله إذ يقول: (الرحمن. علم القرآن. خلق الإنسان. علمه البيان) [الرحمن: ١-٤].كما قال تعالى : {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آَدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً}. [الإسراء:٧٠].

ولما كانت لغة الإنسان هي اللغة الوحيدة التي لها رموز وأصوات، وتراكيب وقواعد، وأساليب، ومعانٍ ودلالات، فقد توارثها الأجيال جيلا بعد جيل، تتطور بتطور الحياة، وتنمو بنمو الشعوب، على اختلاف ألسنتهم وثقافاتهم وعاداتهم وتقاليدهم، وبيآتهم الجغرافية. واللغة العربية شأنها شأن أي لغة أخري، فهي لغة الشعوب العربية المنسوبة إليهم، ولغة ثانية أو أجنبية لغير العرب. وبانتشار العرب وانتشار الإسلام الذي جاء بلغتهم، ظهرت الضرورة الملحة لمعرفة كُنْهِ اللغة العربية من حيث مبانيها ومعانيها، وقواعدها، وسياقاتها، واشتقاقاتها، ودلالاتها، وتوضيحها لمن يدينون بالإسلام في مشارق الأرض ومغاربها، عرباً أو غير عربٍ. وفي هذا المضمار بُذِلت جهودٌ مضنية وما زالت تُبذَل منذ القرن الأول الهجري وحتى الآن، وما ذاك إلا لمعرفة أسرار اللغة العربية المكنونة في مبانيها ومعانيها، ودلالاتها، وسياقاتها، واستعمالاتها في المواقف المتعددة والمتنوعة. ومن هنا نبعت الحاجة إلى ضرورة معرفة الصوامت التي تتكون منها بنية الكلمة العربية، ومعرفة الصوائت التي تحدد المعنى الذي يحمله المبنى.

نشأة الدراسات اللغوية

إذا نظرنا إلى اللغة من حيث الْكُنْهِ والنشأة؛ فمن الصعب تحديد تاريخ معين لنشأة اللغة ومعرفة كُنْهِهَا، إلا أنني شخصيا أومن بأنها نشأت مع نشوء الإنسان، بصرف النظر عن كُنهِها، لأن الإنسان بفطرته اجتماعي ويحتاج إلى أن يتواصل مع مَن حوله من البشر، ولا شك أن التواصل يحتاج إلى وسيلة للتعبير عما يدور في خلجات الفرد من شعور، وحاجات، وآراء، تلك الوسيلة هي اللغة، سواء أكانت عن طريق الإشارة أو عن طريق اللفظ.وهذا هو الظاهر في قول الله تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الأسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَة ...} [البقرة:].

أما إذا نظرنا إلى نشأت الدراسات اللغوية، فلا يختلف اثنان على أن جذورها تمتد إلى القرن الأول الهجري، وبالتحديد في خلافة علي بن أبي طالب رضي الله عنه، عندما كلف أبا الأسود الدؤلي بوضع ضوابط للغة العربية تحفظها من اللحن الذي بدأ يظهر-آنذاك- في كلام بعض الذين دخلوا في الإسلام من غير فصحاء العرب. ومنذ ذلك الحين وأخذت الدراسات اللغوية تتوالى لتقعيد اللغة العربية وفقا لما يتبعه فصحاء العرب في نظامهم اللغوي المنطوق، واستنادا إلى أفصح اللغات، لغة

القرآن الكريم، ولم يكن الأمر هَيّناً بل كان صعباً، إذ أنه استغرق وقتا طويلاً وجهدا كبيراً للوصول إلى تقعيد اللغة، ووضع مسميات ومصطلحات لها ، وإلى معرفة الأصول منها والفروع، والزوائد والنواقص فيها إلخ. والذي يستقرئ التاريخ يلحظ أن الفترة التي استغرقها المشتغلون بتقعيد اللغة تَرْبُو على المئة عام ، فمن خلافة علي بن أبي طالب إلى خلافة هارون الرشيد، ونشأة المدارس النحوية في البصرة والكوفة على أيدي رجال أخلصوا لله وسخروا كل جهودهم وأوقاتهم في خدمة القرآن الكريم ولغته، للحفاظ عليها من اللحن، إلى أن استقرت قواعد اللغة واستوت على عودها في القرن الثاني الهجري[١].

وفي هذه الورقة لن يكون الحديث عن اللغة من حيث نشأتها وتقعيدها وتبويبها، وإنما سيتم التركيز على نقطة واحدة أرى أنها مهمة، ألا وهي العلاقة بين الصوامت والصوائت في هيكل البنية وإيضاح المعنى، وأهمية ذلك في صحة اللغة المنطوقة والمكتوبة،خصوصا لدى المتحدثين باللغة العربية من غير العرب، وبالتحديد العلاقة الوطيدة بين الصائت و الصامت في تحديد المعنى للكلمة التي لها رسمٌ واحدٌ وتحمل عدة معانٍ قد لا تتضح للناطق بغير العربية من خلال السياق، وكذلك الكلمات المعتلة من الأسماء والأفعال.

أولا: نشأة الدراسات الصوتية العربية

تكاد جميع الدراسات المهتمة باللسانيات العربية تُجْمِع على أن الدراسات الصوتية بدأت مع الخليل بن أحمد الفراهيدي في القرن الثاني الهجري (ت ١٧٥هـ)، يقول هلال:[٢] " *ويرجع الفضل في الدراسات الصوتية إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي وضع أسس هذا العلم....فقد تحدث الخليل عن الجهاز الصوتي من الحلق والفم إلى الشفتين وبين مواطن إخراج الحروف منه من حلقية، وشجرية، ونطعية، وذلقية، وشفوية، وبين مخرج كل حرف على وجه التحديد والدقة* " . ,لا يخفى على أحد أن الخليل صاحب أول دراسة صوتية منهجية في تاريخ الفكر الصوتي عند العرب، ويظهر ذلك في كتابه (العين). فدراسة الخليل للأصوات العربية رسمت الطريق لكل مَن جاء بعده مِن اللغويين، والمهتمين بتجويد وقراء القرآن الكريم ممن وُجِدوا في البصرة والكوفة، أمثال الأخفش وابن السكيت وسيبويه وأبو علي الفارسي وابن جني وغيرهم. ويعتبر ابن جني (المتوفى سنة ٣٩٢ هـ) من أبرز العلماء الذين بذلوا جهدا كبيرا –بعد الخليل وسيبويه- في حراسة الجانب

[١] لمعرفة المزيد ؛ يرجى الرجوع إلى طنطاوي، محمد (١٩٩٧). نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. بيروت: عالم الكتب. ص ٧-١٩. وأيضا : حسين، علي خليف (٢٠١١). منهج الدرس الصوتي عند العرب. بيروت: دار الكتب العلمية. ص ٩-١٤.

[٢] هلال، عبد الغفار حامد (٢٠٠٩). الصوتيات اللغوية؛ دراسة تطبيقية على أصوات اللغة العربية. القاهرة: دار الكتاب الحديث. ص١٦.

الصوتي، حيث أفرد له كتابا خاصاً سماه(سر صناعة الإعراب). هذا الكتاب أثار إعجاب علماء اللغة، العرب وغير العرب، لأنه تناول فيه الجانبين: النظري والتطبيقي للأصوات العربية.[١]

ثانيا بداية الدراسات الصوتية

كما ذكرت آنفا أن الدراسات الصوتية بدأت مع الخليل بن أحمد الفراهيدي في القرن الثاني الهجري، ويكاد يجمع علماء اللغة العرب على أنه أول من وضع أسس هذا العلم . وفي هذا يقول حسين: " .. *إذْ تحدث الخليل عن الجهاز الصوتي، وأعضاء هذا الجهاز، ومخارج الأصوات وصفاتها، وقد وضع الخليل الطريقة التي يمكن من خلالها معرفة مخرج الصوت الحيقيقي. فكان موفقًا في ذلك إلى حد أن علم الأصوات يعترف له بصحة الكثير من آرائه الصوتية التي كانت محل إعجاب الباحثين والدارسين لأنها قيلت قبل أكثر من ألف ومائتي سنة، في زمن لم يعرف أجهزة التقدم العلمي الحديث...*"[٢]. بيد أن هذه الدراسات لم تأخذ مُسمًّى " علم الأصوات أو الصوتيات أو اللسانيات، كما يطلق عليها في العصر الحديث" وإنما كانت دراسات لغوية مرتبطة بأمور دينية، تهدف إلى النطق السليم، والقراءة الصحيحة للقرآن الكريم من خلال معرفة الأصوات العربية ومخارجها وصفاتها، وتمييز الأصيل منها والدخيل عليها[٣].

ثالثا: الصوامت والصوائت

في بداية الاهتمام باللغة ودراستها على أيدي علماء اللغة والقراءات في عصر صدر الإسلام صُنِّفَت الحروف العربية إلى حروف وحركات، واستعمل مصطلح أصوات ساكنة – للصوامت- وأصوات متحركة – للصوائت- ولم يظهر تصنيف الحروف إلى صوامت وصوائت إلا في القرن العشرين مع بزوغ الدراسات اللغوية والتي شملت علم اللغة وفقه اللغة أو مايعرف بـ"الدراسات اللسانية أو الألسنية ،والدراسات الصوتية". هذه المسميات وغيرها أخذت من أصولها العربية ثم طُوِّرَت وأطلق عليها مسميات أخرى مثل (consonants)للأصصوات الصامتة- الحروف، و (vowels) للأصوات الصائتة- الحركات، و (semi-vowels) لحرفي اللين وهما الواو والياء المتحركين بالفتح وقبلها ساكن، و (phonology) لدراسة المادة الصوتية وتقنينها، ودراسة وظيفتها اللغوية، و (allophone) لدراسة الصوت المنطوق بالفعل، و (phoneme) الوحدة الصوتية أو ما يسمونها

[١] للمزيد؛ يرجى الرجوع إلى حسين، علي خليف. مرجع سابق. ص ١٠.

[٢] حسين، علي خليف (٢٠١١). مرجع سابق. ص١١. وأيضا هلال، مرجع سابق ص١٥ – ١٧.

[٣] للمزيد راجع: بوعناني، مصطفى (٢٠١٠). في الصوتيات العربية والغربية. الأردن: عالم الكتب الحديث. ص٨-١١.

الصورة الذهنية للصوت[١]. وأنا لا أريد أن أخوض في مسميات غير عربية، لأنها أخذت من المسميات التي اصطلح عليها علماء اللغة العرب، أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وابن سينا، وأُفضِّلُ بل وأُصِر على أن استعمل الألفاظ والمسميات التي وضعها أجدادنا الأجلاء، ولا أفخر أبدا بمثل مدرسة براغ، و ديسويسر، والمدرسة الإنجليزية والأمريكية[٢]، لكنني أفخر بل وأعتزّ وأقدر جهود العلماء العرب الذين أسسوا الدراسات اللغوية في إطار علمي محكم رغم عدم وجود أي وسيلة من وسائل التقنية مثل التي تستخدم حديثا في هذا المجال.

الفارق بين علماء اللغة العرب القدامى وبين علماء اللغة الغربيين هو المصطلح فقط وهو أمر طبيعي تقتضيه اللغة المدروسة، هذا فضلا عن الفارق الزماني والمكاني. ففي الدراسات العربية تنقسم الأصوات اللغوية إلى صوامت وصوائت، فالصوامت هي الحروف ، والصوائت هي الحركات أو ما يعرف بعلامات الإعراب القصيرة والطويلة. وفي هذا المضمار يقول عيسى[٣]:" *..فقد قسم العرب الأصوات اللغوية إلى حروف صحاح (صوامت) وحروف لين (صوائت طويلة)، وحروف ناقصة (الصوائت القصيرة)، ومهما تنوعت التقسيمات واختلفت الأسماء للأصوات اللغوية في العربية، فإن السلسلة الكلامية تقوم على هذين التقسيمين لا غير، لأن الصامت يُتوَصّل إلى نطقه بالصائت ولا يمكن التوصُّلُ بنطق الصامت بالصامت*". لذلك عُرِف عن الكلمة العربية أنها لا تبدأ بساكن لأنه لا يجتمع ساكنان أبداً في الكلمة العربية، لذلك الصوائت قرائن الصوامت. وإن كانت الصوامت ٢٨ حرفاً (إذا استبعدت منها الألف) و الصوائت ٦ ، إلا أن كثرة دوران الصوائت مع الصوامت جعلها تتلازم مع معها ولا تفارقها، فلا وجود لصائت منطوقٍ بدون صامت، ولا صامتٍ

---

[١] للمزيد ؛يرجى الرجوع إلى موسى، عبد المعطي نمر (٢٠٠٨). الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى. إربد – الأردن. صـ ١٦-٢٢. وأيضاً : بشر، كمال (٢٠٠٠). علم الأصوات. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر. صـ ٦٥-٧٠. أيضا: عبد الجليل، عبد القادر (١٩٩٨). علم الصرف الصوتي. عمان: الأردن. ص ٩٦-١٠٠.

[٢] هذه المدارس وغيرها في أوربا وأميركا هي التي وضعت المصطلحات المذكورة أعلاه في تناولهم للدراسات اللغوية الخاصة بلغاتهم. فلا ينبغي لنا أن نأخذ تلك المصطلحات في دراساتنا للغة العربية. فهم لهم لغتهم ونحن لنا لغتنا، والدراسات اللغوية العربية سبقت أولئك النفر بمئات السنين. ولمعرفة تلك المدارس ونهجها بالتفصيل في دراسة الأصوات؛ يرجى الرجوع إلى بشر، كمال.مرجع مذكور في الهامش رقم ٦. صـ ٦٥-١٠٥.

[٣] عيسى، خثير (٢٠١٤). في اللسانيات العربية؛ الصوائت فخر الدين الرازي. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. إرربد: الأردن. صـ ٧٠.

منطوقٍ بدون صائت حتى ولو كان ساكناً، لأن الساكن لا يُنطَقُ به إلا بهمزة وصل، وهمزة الوصل عبارة عن صائت قصير[1]. ويمكن توضيح تقسيمات الأصوات في الرسم التالي:

الأصوات

صوامت

وهي:أ،ب،ت،ث،ج،ح،خ،د،ذ،ر،ز،س،ش،ص، ض،ط،ظ، ع،غ،ف،ق،ك،ل،م،ن،ه، و،ي.

صوائت وهي:

الحركات القصيرة : الفتحة والكسرة والضمة.

الحركات الطويلة: فتحة بعدها ألف ،كسرة بعدها ياء، ضمة بعدها واو (ـــَا، ـــِي ، ـــُو)

خصوصيات الواو والياء: ١- صامتان إذا تحركا بأي حركة. ٢- صائتان إذا وقعا مداً. ٣- شبه صائت أو شبه صامت إذا تحركا بالفتح وقبلهما ساكن (صَوتًا لِين)

هذا التقسيم لا يعني بأي حال من الأحوال أن الصوامت منفصلة عن الصوائت، وإنما هو تصنيف فقط للتفرقة بين رموز لها مواضع محددة في جهاز النطق ورموز طليقة تَعْبُر جهاز النطق من أوله إلى آخره دون عائق، فالصوائت مكملة للصوامت. وفي هذا يقول الدكتور هلال:[2]" فالحركة متصلة بالحرف وتابعة له لأنها هي التي تنفث فيه الحياة والوجود الصوتي" ، بل إن كمال بشر

[1] للمزيد يرجى الرجوع إلى موسى، عبد المعطي نمر (٢٠٠٨). الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى. دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد-عمان. ص ٢٨-٣٢.

[2] هلال، عبد الغفار حامد (٢٠٠٩). الصوتيات اللغوية؛ دراسة تطبيقية على أصوات اللغة العربية. القاهرة: دار الكتاب الحديث. ص ١٤٦.

ذهب إلى أبعد من هذا فجعل الحركات أهم من الحروف فيقول: " يجوز لنا أن نقرر أن الحركات أهم من الحروف في بناء الكلمات "[1]. ومن هنا يمكنني القول بأن الصوامت والصوائت متعلقان ببعضها في بنية الكلمة ومعناها، فاللغة المنطوقة لا تتم إلا بهما معاً، فالصوامت تمثل الرمز أو الصورة المرئية للغة، والصوائت تمثل الصورة العقلية للصورة المرئية، بمعنى آخر؛ الصوامت بمثابة الجسد للغة والصوائت بمثابة الروح لها، وفي هذا المضمار يقول تمام حسان: " .. إذا كانت الحروف الصحيحة تنفرد بأنها أصول الكلمات العربية، وهي أساس للتفريق بين مادة ومادة أخرى من المعجم فإن حروف العلة تعتبر مناطاً لتقليب صِيغ الاشتقاق المختلفة في حدود المادة الواحدة، فالفرق بين قَتَلَ وقَتْل وقُتِل وهَلمَّ جراً من اشتقاقات (ق ت ل) فرق يأتي عن تنوع حروف العلة لا عن الحروف الصحيحة"[2] وهذا يشير إلى أن الصوامت تُكَوِّن أصول الكلمات، والصوائت تبيّن معانيها.

رابعا: دور الصوائت (الحركات الصوتية) في تحديد المعنى

من المؤكد أن المعاني التي تحملها الرموز الصوتية تفهم من خلال السياق التي تنتظم فيه عند المثقفين- أعني بالمثقفين الذين درسوا قواعد وفروع اللغة العربية- من ذوي اللسان العربي، بل إن الصورة الذهنية أو العقلية للصورة المرئية لها دور كبير في استنتاج المعنى. أما الناطق بغير العربية لا يدرك الصورة الذهنية الكامنة في الصورة المرئية للكلمة للكلمة العربية، لأن لديه صورة عقليه خاصة بلغته هو، لذلك يحتاج إلى الصوائت مع الصوامت لِتُوَضَّح له المعنى في معظم الأحيان.

فلو أخذنا مثلا رموز للصوامت "ر ج ل" وبنينا منها كلمة (رجل)، فتصبح صورة مرئية، فهل يتضح معنى هذه الكلمة دون صائت يصاحبها؟ نعم بالطبع عند الناطق بالعربية يتضح المعنى من السياق التي تنتظم فيه أو من الصورة الذهنية المختزله في عقل القارئ. أما الناطق بغير العربية قد لا يدرك المعنى لأنه لا يملك تصورا ذهنيا لصوائت الكلمة، فإذا وضعناها في سياق غير مصحوب لا بصوت ولا بصورة على النحو التالي:

رأيت رجلا كبيرة — التصور الذهني لـ "رجلا" يعني القَدَم للإنسان أو لغيره.

رأيت رجلا قادما — التصور الذهني لـ " رجلا" هو الإنسان

رأيته رجلا . — التصور الذهني لـ "رجلا" هو السير على القدمين .

---

[1] بشر، كمال (٢٠٠٠). علم الأصوات. دار غريب للطباعة والنشر: القاهرة. صـ ١٥٤.

[2] حسان، تمام (١٩٩٤). اللغة العربية معناها ومبناها. دار الثقافة، الدرا البيضاء- المغرب. ص ٧٢.

هذا التصور يكون في العقلية اللغوية للناطق بالعربية المثقف. أما الناطق بغير العربية فيحتاج إلى الوحدات الصائتة لمعرفة المعنى للصورة المرئية في الثلاث عبارات. فالصورة المرئية المكونة من (ر ج ل) في ظاهرها أنها تدل على إنسان ذكر على اعتبار أن الصامت الأول (ر) معه صائت قصير وهي الفتحة (رَ)، والصامت الثاني (ج) معه صائت قصير وهو الواو (جُ). أما إذا تغير الصائت الأول من فتحة إلى كسرة (رِ) وخلا الصامت الثاني من أي صائت (جْ) فالمعنى يتغير من إنسان ذكر إلى القدم(رِجْل الإنسان أو غيره). وإذا كان الصائت الأول فتحة (رَ) والصائت الثاني كسرة (جِ) والصائت الثالث فتحة (لَ) (رَجِلَ) فالمعنى أيضا يتغير من "الرَّجُل " و"الرِّجْل " إلى المشي على القدمين، فأنى للناطق بغير العربية أن يمايز بين هذه الثلاث مرئيات من الصوامت؟

نخلص من هذا إلى أن الصوامت كوَّنَت الصورة المرئية للكلمة، والصوائت أوضحت معناها لدى الناطق بغير العربية. وكذا في جميع الكلمات المجردة والمزيدة؛ الصحيحة والمعتله، الصوامت تَبْنِي والصوائت تَعْنِي.

خامساً: دور الصوائت (الحركات) في تغيير المبنى وتحديد المعنى

لكي يظهر دور الصوائت في تغيير المبنى وتحديد المعنى ؛ نأخذ مثلا لذلك كلمة "كتب" المكونة من ثلاثة صوامت(ك ت ب)، فلو صُغْنا منها "كَتَبَ " مع صائت قصير وهي الفتحة على الصوامت الثلاثة فإنها تدل على حدث في الزمن الماضي مبني للفاعل. و "كُتِبَ" الصوامت لم تتغير ولكن تغيرت الصوائت (كُ تِ بَ) فانتقل معها مدلول الحدث من الفاعل إلى المفعول. و "كُتُبٌ" تغير المعنى من حدث إلى اسم يفيد الجمع، وذلك بسبب تغيّر الصوائت. وهكذا في كل تقلبات الكملة؛ كَاتِب، مَكْتُوب، كِتَابٌ، كِتَابَة، مكْتَبَةٌ، كُتَّابٌ، مَكْتُوبٌ. وما ينطبق على هذه الكلمة ومتقلباتها ينطبق على غيرها.

سادسا: الصائت الواوي والصائت اليائي وأثرهما في الفعل المعتل.

من خلال ملاحظتي في تدريس النحو والصرف والأصوات وجدت أن الناطقين بغير العربية يلتبس عليهم الأمر كثيرا في تصريف الأفعال المعتلة، خصوصا الجوفاء والناقصة. على سبيل المثال الأفعال: "قَالَ" و "خَافَ" و " باَعَ" كلٌّ من هذه الأفعال أجوف يتوسطه صائت طويل. وعند تحويل زمن الفعل من الماضي إلى المضارع يجد الدارسون اختلافا في بنية الفعل؛ الفعل قال مضارعه "يَقُولُ" والفعل خاف مضارعه " يَخَافُ" والفعل باَع مضارعه "يَبِيعُ" ، وفي اسم الفاعل "قَائِل" و "خَائِف" و "بَائِع"، وفي اسم المفعول "مَقُول"و " مَخُوف" و مَبِيع" ، ولأنهم لا يدرسون الصوائت فلا يعرفون مصدر الخلاف في صيغة المضارع للأفعال المذكورة، ولا كيف جاءت الهمزة في اسم الفاعل، مع أن كل منها أجوف؟. وكذلك الأفعال الناقصة التي تبدو في ظاهرها أنها متساوية في

دوامتها وصوائتها مثل "سَعَى وسَقَى"، و "هَوَى" بمعنى سقط، و"هَوَى" بمعنى أحبَّ. وعند صياغة المضارع من هذه الأفعال يأتون بها على صيغة واحدة كما في الماضي، "سَعَى يسعىَ، وسقَى يَسقَى، وهوَى يهوَى في الاثنين" وهذا ما حدث بالفعل مع كثير من طلاب بكالوريوس التربية بالجامعة الإسلامية العالمية المتخصصين في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، في كتابتهم وفي قراءتهم أيضاً. والسبب في ذلك أنه لم يسبق لهم دراسة العلاقة بين الصوامت والصوائت في بناء الكلمات وما يحدث من تحَوُّلاتٍ استبدالية أو نقلية بين الصوامت والصوائت في تصريف الكلمات.

الخلاصة

إن الدراسة الصوتية هي الدعامة الأساسية لأي لغة من اللغات،وبدونها لا يمكن لها أن ترقى، لأن أبنيتها و، وتراكيبها تقوم على أساس التشكيلات الصوتية، سواء على مستوى النحو، أو على مستوى الدلالة، أو على الصرف، أو على مستوى المعجم[1]. وإذا كانت الدراسة الصوتية هي الدعامة الأساسية فينبغي أن تعطى أولوية عند تعليم اللغة العربية لغير الناطقين لعدة أسباب:

أنها تساعد على صحة النطق للوحدات الصوتية بشقيها؛ الصامت والصائت.

أنها تساعد على صحة القراءة والكتابة.

أنها تساعد على إدراك معنى اللغة المكتوبة.

أنها تساعد في معرفة أصول الكلمة العربية وتمييز الزوائد والنواقص واللواحق

أنها تساعد في معرفة التبادل بين الصوائت والصوامت حال الاعتلال.

أنها تساعد على التركيب الصحيح للأسلوب الكتاب والقرائي.

لذلك أرى أنه من الضروري الاهتمام بالدرسات الصوتية لدارسي اللغة العربية من الناطقين عموما ومن الناطقين بغيرها خصوصا، إذ أنه يدور عليها معرفة أصول الكلمات وما يطرأ عليها من زوائد أو نواقص أو حذف أو إلصاق، وما يترتب على ذلك من سياقات لغوية منسجمة نحويا وصرفيا ومعجميا مما يساعد على استقامة الفكر اللغوي لدى المتكلم والقارئ والكاتب. واقترح أن يُجمعَ بين الأصوات والصرف في مسمى واحد، مثل: "علم الأصوات والصرف أو علم الأصوات الصرفي"، كنوع من التغيير في المقررات التقليدية لتعليم اللغة العربية، والتطلع إلى التجديد في تصميم المقررات بما يتناسب مع المستجدات العصرية، وليسهل على الدارس إدراك العلاقة بين

[1] للمزيد ،يرجى الرجوع إلى عبد الجليل، عبد القادر (١٩٩٨). علم الصرف الصوتي. ص٢٨-٢٩.

رموز الكلمة ومعناها، والتغيرات أو التقلبات التي تطرأ عليها، أو الاشتقاقات التي تنبثق عنها بطريقة مغايرة لما هو قائم من فَصْلِ الدراسات الصوتية عن الصرفية.

المصادر

بوعناني، مصطفى (٢٠١٠). في الصوتيات العربية والغربية. عالم الكتب الحديث. إربد: الأردن.
الحساني، عادل نذير بيري (٢٠٠٩). التعليل الصوتي عند العرب في ضوء علم الأصوات الحديث. العراق: مركز البحوث والدراسات الإسلامية.
حسين، علي خليف (٢٠١١). منهج الدرس الصوتي عند العرب. دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان.
الطنطاوي، محمد (١٩٩٧). نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. عالم الكتب. بيروت: لبنان.
عيسى، خثير (٢٠١٤). في اللسانيات العربية؛ الصوائت عند فخر الدين الرازي. عالم الكتب الحديث. إربد: الأردن.
عبد الجليل، عبد القادر (١٩٩٨). علم الصرف الصوتي. جامعة آل البيت: الأردن.
محمد، عاطف فضل (٢٠١١). الصرف الوظيفي. دار المسيرة: عمان- الأردن.
موسى، عبد المعطي نمر (٢٠٠٨). الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى. دار الكندي للنشر والتوزيع: إربد- الأردن.
هلال، عبد الغفار حامد (٢٠٠٩). الصوتيات اللغوية؛ دراسة تطبيقية على أصوات اللغة العربية. دار الكتاب الحديث: القاهرة.

استجابة الطلبة لإستراتيجية توظيف الترجمة في تعليم اللغة الثانية داخل الفصل

الأستاذ المشارك الدكتور أكمل خزيري بن عبد الرحمن

آسية بنت عباس

قسم اللغة العربية، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

ملخص البحث

تحاول هذه الدراسة الحصول على استجابة الطلبة لفعالية توظيف الترجمة بوصفها أداة لاكتساب مهارة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية داخل الفصل. من أجل ذلك لقد قمنا بتخطيط استراتيجية التعليم بواسطة الترجمة تحتوي على هذه الخطوات: إعداد تدريبات ترجمية لمهارة الكتابة على مستوى اللفظ والتركيب والأسلوب، ثم القيام بالأنشطة التي تحتوي على إكمال التدريبات وتحليل أخطائها ومناقشتها مع الطلبة مع إبراز أسبابها وطرق التغلب عليها وفي الخطوة الأخيرة تم توزيع الاستبانة على العينة لمعرفة مدى فعالية هذه الاستراتيجية لديها. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: للترجمة إيجابياتها في اكتساب اللغة الثانية تتمثل في مساعدة الطلبة في تحسين مهارتهم فيها ورفع وعيهم في تجنب الأخطاء المحتملة. ولا تقتصر فعّالية الترجمة وفائدتها على المهارات اللغويّة الأربعة (الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة) فحسب، بل تتعدى إلى الجوانب اللّغوية الأخرى مثل المفردات، والجوانب النّحويّة، والصّرفيّة، والأساليب وغيرها. وتمكن طريقة الكشف عن أخطاء الطلبة في تدريبات الترجمة ومناقشتها معهم وتعريضهم للفروق اللغوية بين اللغة الأولى والثانية من مساعدتهم في معرفة الأسباب المؤدية إلى تلك الأخطاء، فقد رأى الكثير منهم أن هذه الطريقة مفيدة وفعالة في تعلم مهارة اللغة العربية وتعليمها.

المقدمة

إن طرق تدريس اللغات الأجنبية كثيرة ومتعددة ويختلف بعضها عن بعض باختلاف المداخل التي تستند إليها والأساليب التي تنفَّذ بها في الفصل الدراسي، ومن بينها طريقة تدريس اللغة الأجنبية من خلال نشاط الترجمة، والتي يُطلق عليها بعض اللغويين بالترجمة التعليمية.[١].

أثبتت الدراسات التي قام بها ستودرت،[٢] وشهاب وعبد اللطيف،[٣] وردّاوي،[٤] وكرمن،[٥] ودابد،[٦] ومرونتنو،[٧] ومجيدا،[٨] وبوبسكو،[٩] ومسكات،[١] أن الترجمة ذات مكانة في مجال تدريس

[1] Delisle, Jean (1980), Schäffner, C. (1998), Klaudy, K. (2003), Perez, M. C. (2005), Carreres (2006), Raymond, Thomas (2013) Vermes, A. (2010), Elmgrab, R. A. (2013).

[2] Stoddart, J, "Teaching Through Translation. British Council Journal" (2000), <http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-2000apr-teaching-through-translation.pdf>, (Accessed on January 12, 2014).

3Shiyab, S., & Abdullateef, M, "*Translation and Foreign Language Teaching*", (J. King Saud University, vol 9, 2001), 1–9.

[4] R Raddawi, "*Translation : A Multidimensional Task*", vol 7, no.2 (2005), 69–84, <http://puslit2.petra.ac.id/ejournal/index.php/ing/article/view/16381> (accessedApril 3, 2014).

[5] Kremer, L. M. S Koppe, "Translation in the EFL Classroom: How And What to Work", (2007), 440-448,<http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/41_CarmenKoppe_Kremer.pdf> (Acessed May 9, 2014).

[6] Macias, David. Reevaluating The Use of Translation in The Language Classroom, (2009). <http://www.uees.edu.ec/pdfs/webzine/REEVALUATING-THE-USE-OF-TRANSLATION-IN-THE-LANGUAGE-CLASSROOM-Sept-09.pdf> (accessed May 9, 2014).

[7] Murwantono, D, Applying Translation Theory and Practice in Teaching, (Semarang : UNISSULA, 2009), 73–85

[8] Machida, S., "Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective", Journal of Language Teaching and Research, 2(4), (2011), 740–746.

[9]Popescu, T., "A Corpus-based Approach to Translation Error Analysis. a Case-study of Romanian EFL Learners", Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 93 (2013), 242–

اللغات الأجنبية فيما أنها صالحة لاستخدامها بوصفها وسيلة لتعليم اللغات وتعلّمها. والترجمة مفيدة في تحسين النشاط التدريسي وجعله أكثر جذابيّة من طريقة التدريس التقليدية، التي تقتصر طريقتها على التقديم، والممارسة، والمنتجات فقط.[٢] وبواسطة الترجمة، يتمركز النشاط التدريسي في أداء المتعلمين أثناء عمليات التعلّم، وعمليات التفكير، ومن ثَمَّ نقل المعلومات بطريقة صحيحة .[٣]

- مشكلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة النظر في فعالية توظيف الترجمة بوصفها أداة لاكتساب مهارة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. تقدم الدراسة نموذج التوظيف من الترجمة يتمثل في استراتيجية التعليم تحتوي على هذه الخطوات: إعداد تدريبات ترجمية لمهارة الكتابة على مستوى اللفظ والتركيب والأسلوب، ثم القيام بالأنشطة القبلية والبعدية التي تحتوي على إكمال التدريبات وتحليل أخطائها ومناقشتها مع الطلبة مع إبراز أسبابها وطرق التغلب عليها وفي الخطوة الأخيرة تم توزيع الاستبانة على العينة لمعرفة مدى فعالية هذه الاستراتيجية لدى العينة.

للأسف الشديد، على الرغم من وجود أدلة تثبت صلاحية الترجمة في الفصل الدراسي ما زال كثير من مدرسّي اللغة يعتبرونها من الأسباب العائقة لعملية التعلّم لدى الدّارسين فاستجابوا لها استجابة سلبية ورفضواها وسيلة لتدريس اللغة الثانية.[٤]

247.<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813011154> (accessed March 17, 2014)

1 MuskatTabakowska, Function of translation Foreign Language teaching, (n.d.). <ifa.amu.edu.pl/psicl/files/1/12_Muskat-Tabakowska.pdf> (Acessed April 3, 2014).

2Zhan Jian Hua, Dong Zhi Yun, "The Exploration and Analysis on The Reform of Classroom Teaching Mode for Translation Subject", Studies literature and language, (2010), 66.

3 Valdeón García, R.A., "A new approach to the use of translation in the teaching of second language", in *Revist Alicntina de Estudios Ingeles,* vol 8, (1995), 239-252.

4 Asgarian, A., "The Iranian EFL Teachers' Perceptions on Translation Strategy Use" in *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* Vol 70, (2013), 922–928. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042813001407> (accessed June 6, 2014)

تفترض هذه الدراسة أنه إذا تم تخطيط استراتيجية التعليم بواسطة إعداد تدريبات تهدف إلى إظهار الصعوبات والأخطاء لدى الطلبة ثم مناقشتها معهم بإبراز الصواب والأسباب المؤدية إليها وتقديم الإجابات المحتملة الأخرى من دون اللجوء إلى طريقة النحو والترجمة فاستجابة الطلبة لهذه الاستراتيجية ستكون إيجابية.

- **أهداف البحث**

تسعى هذه الدراسة إلى إثبات فعالية استخدام الترجمة التعليمية في تحسين أداء الطلبة في تعلم اللغة العربية من خلال:

١. إبراز الخطوات الفعّالة في في توظيف الترجمة بوصفها أداة تدريس اللغة الأجنبية.
٢. بيان مدى التحسّن أو التطورات في أداء الطلبة بعد تعرضهم لطريقة التدريس بالترجمة.
٣. الكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة خاصة في الكتابة والترجمة.

- **أهمية الدراسة**

من فوائد هذه الدراسة أنها تدعو إلى إعادة النظر في استخدام الترجمة في تدريس اللغة الثانية بعد أن ظهرت النداءات التي تدينها وتقلل من شأنها إثر ما تركته طريقة النحو والترجمة من الانطباع السلبي في مجال تدريس اللغة. وهذا المنهج التدريسي المقترح محاولة في استعادة الثقة بالترجمة في تدريس اللغة وبديل مقترح لطريقة النحو والترجمة. فعلى الرغم من قصور طريقة انحو والترجمة فلا يعني ذلك أن الترجمة مرفوضة رفضا باتا لتكون جزءا من استراتيجية تعليم اللغة إذا تمت الاستفادة منها بطريقة مرضية للطلبة. ولذلك يُرجى أن يثير البحث وعي مدرّسي اللغة الثانية في تحليل طرق تدريسهم المستخدمة في الفصل وتحديد فعاليتها خاصة في تحسين كفاءة الطلاب ورفع أداءهم اللغوي

- **منهج الدراسة**

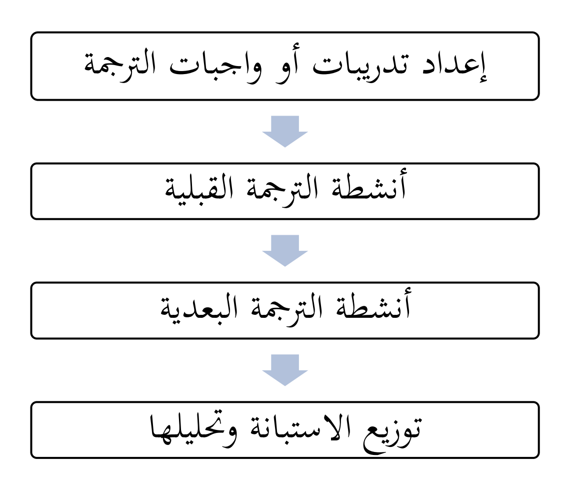
كانت عينة البحث هي عينة هادفة (Purposive Sampling) التي يعود تحديدها واختيارها نظرًا لثلاثة جوانب؛ المعلومات اللغوية التي يمتلكها الطلبة، والمستوى اللغوي الذين ينتمون إليه، وأهداف البحث المرجوة. وكان عدد العينة يضم من ستة وخمسين طالبًا من طلبة

البكالوريوس السنة الثانية والثالثة من قسم اللغة العربية الجامعة العالمية الإسلامية الماليزيا وقد شاركوا في البحث وهم أثناء فصلهم الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠١٣م / ٢٠١٤م عندما كانوا يدرسون مادتي الترجمة وتطبيقاتها (ARAB 4313) ومنهج البحث (ARAB 2999). فنظرا بأنهم يدرسون العربية بوصفها لغة ثانية وهذه المواد والعربية هي لغة تدريس هاتين المادتين فالكتابة السليمة مهارة لا يمكن الاستغناء عنها فيهما.

استطعنا الحصول على أوراق الواجبات من ثلاثة وأربعين طالبًا فقط، والباقون لم يسلموا أوراقهم في المدة المحدودة.

بعد تصحيح الأخطاء الكتابية فيها، قسمناها وفسرنا الأسباب المؤدية إليها ثم صورناها ووزعناها على الطلبة لمناقشتها أثناء المحاضرة. فقد تمكنت التدريبات الموضوعة من إبراز نقاط الضعف لديهم في صياغة الألفاظ والتراكيب والأساليب كتابة. تمت مناقشة هذه الأخطاء في ذيل عدة محاضرات بعد أن كملنا مفردات المقرر من المادة أصلا. وبعد ذلك، تم توزيع الاستبانة عليهم فأجابوها وسلموها لنا لغرض التحليل ليمكننا من معرفة استحابتهم لهذه الطريقة.

فقد مرت هذه الدراسة الميدانية بأربع خطوات رئيسة؛ وهي إعداد تدريبات الترجمة، وأنشطة الترجمة القبلية، وأنشطة الترجمة البعدية، وتوزيع الاستبانة وتحليلها. ويمثل هذا الشكل الإجراءات الدراسة التطبيقية لهذا البحث، ويأتي تفصيلها في المباحث الآتية :



الخطوة الأولى : إعداد تدريبات أو واجبات الترجمة

قمنا في بداية الدراسة بإعداد أوراق التدريبات أو واجبات الترجمة من اللغة الملايوية إلى اللغة العربية. وبعد إتمام إعدادها، طلبنا من الطلبة إكمالها خلال أسبوع واحد. وكان تخطيط التدريبات مهمًا للغاية، حيث يتوقع من خلالها التعرف على أسباب ضعف الطلبة والصعوبات التي تواجههم في استخدام اللغة بطريقة صحيحة. وبناء على هذه الملاحظة، تشمل التدريبات على ثلاثة مستويات؛ فالأول مستوى اللفظ الذي يندرج تحته ثلاثة أنشطة للترجمة بعدد ٨٤ جملةً، والثاني مستوى التركيب ويندرج تحته خمسة أنشطة للترجمة بعدد ١٠٧ جُملٍ، والثالث مستوى الأسلوب ويندرج تحته نشاطين للترجمة بعدد ٥٠ جُملةً. ويكون المجموع ٢٤١ جُملةً باللغة الملايوية من الجُمل المطلوبة ترجمتها إلى اللغة العربية.

الخطوة الثانية : أنشطة الترجمة القبلية

تُعد أنشطة الترجمة القبلية الخطوة الأولى لطريقة استخدام الترجمة بوصفها وسيلةً تدريسيةً، وتشير إلى جميع الإجراءات الذهنية التي تجري داخل أذهان العينات أثناء محاولتهم لترجمة جُمل اللغة الملايوية إلى اللغة العربية.

الخطوة الثالثة : أنشطة الترجمة البعدية

نقسم أنشطة الترجمة البعدية إلى مرحلتين رئيستين؛ أولاهما التصحيح وثانيتهما المراجعة حيث قمنا للأولى بثلاثة إجراءات هي: استخراج الأخطاء، وتحليل الأخطاء الشائعة، وإعداد قائمة الأخطاء وأقسامها والأسباب المحتملة المؤدية إليها للطلبة.

وفي المرحلة الثانية قمنا بالمراجعة والمناقشة مع عينة البحث داخل الفصل فقمنا بمراجعة الأوراق الترجمية، ومقارنة الإجابة ومناقشتها ثم إعادة كتابتها كتابة صحيحة مع تقديم الأساليب المتنوعة الأخرى التي تعبر عن نفس المعاني لتعريضهم لمفردات وأساليب أخرى متنوعة. وجدنا أثناء هذه العملية فرصا متاحة للمتعلمين لممارسة مهارة الاستماع والتحدث من خلال المناقشة بين المدرس والمتعلمين، أو فيما بين المتعلمين أنفسهم. والترجمة ذاتها لها مرونتها الخاصة، حيث لم تكن هناك ترجمة وحيدة بتاتًا لأنها ظلت مقبولة ما دامت صحيحة ومتفقّة للمعنى المراد والإلمام بالقواعد اللغة العربية. وهذه المرونة تمكّن الطلاب من الدفاع عن ترجمتهم والتعبير عن أفكارهم أثناء المناقشة، وكذلك الاستماع إلى أفكار الآخرين. ونرى أن هذه العملية المتبادلة –إبداء

الآراء وقبولها- قادرة في تحفيز مشاركة المتعلمين في التعلّم ومن ثم التأكد من استيعابهم للمعلومات اللغوية الجديدة.

وعالجنا أثناء هذه العملية قضية تأثر المتعلم بلغته الأم بالإشارة إلى الفروق اللغوية والخصائص العربية منبهين لهم في غير مناسبة على التفكير عن المعنى المراد تعبيره المجرد عن هيمنة تأثر اللغة الأم وقد ووضحنا لهم إمكانية ذلك شريطة إلمامهم بالخصائص اللغة المدروسة.

الخطوة الرابعة : توزيع الاستبانة وتحليلها

وفي نهاية الدراسة، أي بعد القيام بتوضيح أسباب وقوع الطلاب في الأخطاء، واقتراح كيفية علاجها لدى العينات، وزّعنا الاستبانة على الطلبة للحصول على استجابتهم وانتقاداتهم للمنهج التدريسي المستخدم في تعليم اللغة العربية.

تتكون الاستبانة من ٢٩ سؤالًا، واتبعت مقياس نوع-ليكرت (*Likert-type scale*) الذي يتكون من أربعة خيارات فقط :لا أوافق بشدة، وغير موافق، وموافق، وموافق بشدة. وأهملنا الخيار الثالث غير متأكد (Neither agree nor disagree) من الاستبانة من أجل الحصول على نتائج أكثر دقة، وتجنبا عن ظاهرة التحيز والرغبة الاجتماعية (social desirability bias)[1] التي ستيتح الفرصة لهم إلى اختياره بسهولة بسبب التعجيل في الإجابة أو عدم رغبتهم في الإجابة، أو لأسباب أخرى. علاوة على ذلك، سيكون من الصعب أن نحدّد المعنى الحقيقي للخيار الثالث سواء أكان يميل إلى جهة الموافقة (الخيار الأول والثاني) أم يميل إلى جهة غير الموافقة (الخيار الرابع والخامس) خاصةً للسؤال المهم للبحث.

تحليل الاستباتة

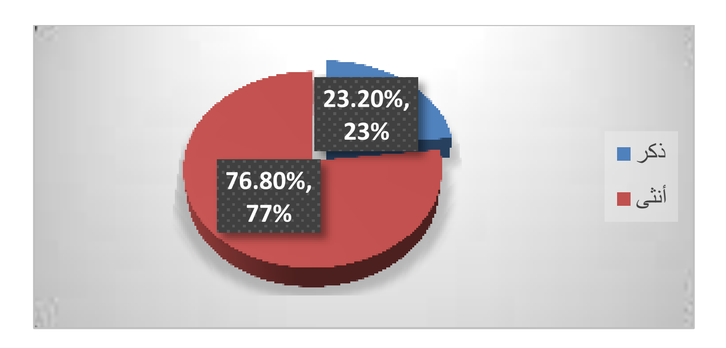
القسم الأوّل : تحليل المعلومات العامة

يضم القسم الأول المعلومات العامة لأفراد العينة منها: الكلية، والسنة والتخصص، والجنس، وذلك بهدف التعرف على البيئة والظروف المحيطة بالطلبة عينة البحث، وهذه

[1] <http://drotspss.blogspot.com/2011/05/tajuk-142-likerts-scale-dan-ujian.html> (accessed 29 May 2014)

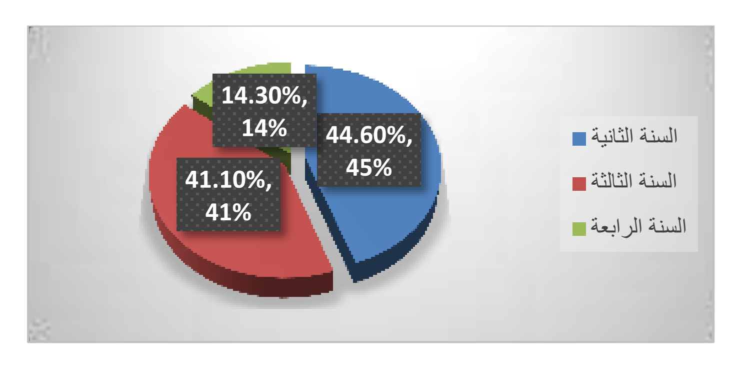
المعطيات توفر لنا بعض المعلومات التي توضّح لنا الظروف وآثارها في المبحوثين. ويأتي القسم الثاني ليتناول مدى استجابات العينة لطريقة تعليم اللغة بالطريقة المشار إليها سابقا.


الرسم البياني رقم (١)



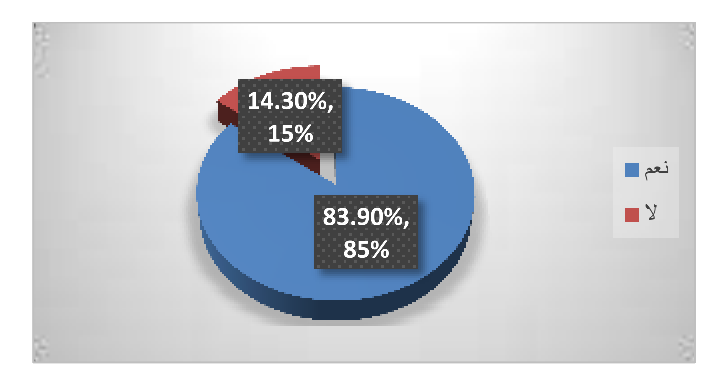
تكونت عينة البحث من ٥٦ طالبًا وطالبةً من السنة الثانية إلى الرابعة في الفصل الدراسي ٢٠١٣م / ٢٠١٤م من قسم اللغة العربية وأدآبها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وفقًا للرسم البياني؛ فإن نسبة الإناث كانت أعلى نسبةً وهي تمثل نسبة ٧٦.٨% وعددهن ٤٣ طالبةً، أما عدد الذكور فهو ١٣ طالبًا بنسبة ٢٣.٢%.

الرسم البياني رقم (٢)



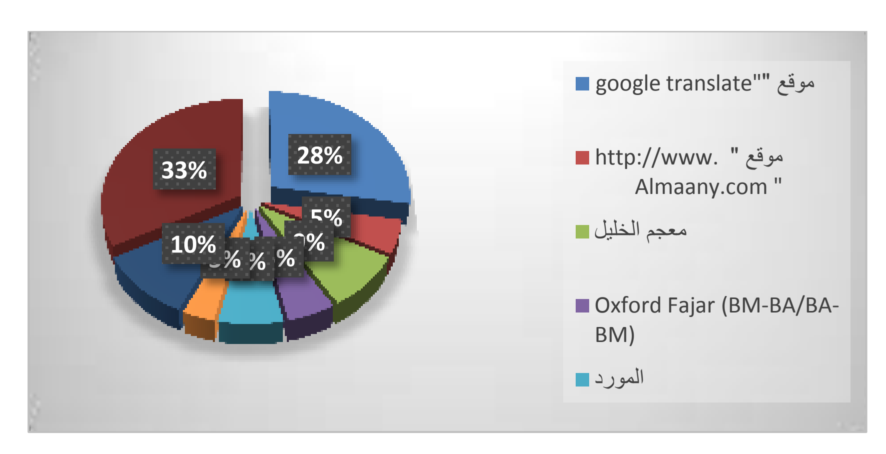
يعكس الرسم البياني أعلاه إن نسبة طلبة السنة الثانية بلغت أعلى نسبةً وهي ٤٤.٦% وهم ٢٥ طالبًا، ويتبعها نسبة طلاب السنة الثالثة وهي ٤١.١% وهم ٢٣ طالبًا. والباقي عددهم ثمانية طلاب من طلاب السنة الرابعة ويشكلون نسبة ١٤.٣%.

الرسم البياني رقم (٣)



يوضح الرسم البياني أعلاه أن عدد الطلبة الذين شاركوا في إجابة اختبار الترجمة القبلية هو ٤٧ طالبًا بنسبة ٨٣.٩٠%، والباقون الذين لم يشاركوا فيها هم ثمانية طلاب بنسبة ١٤.٣٠%. وثمة نسبة مفقودة هي ١.٨% التي تمثل طالبًا واحدًا أو طالبةً واحدةً التي لم تجب عن الاستبانة. وتوضّح هذه النتائج الخلافات بين عدد أفراد العينة الذين شاركوا في اختبار الترجمة القبلية وبين عدد أفراد الذين أجابوا عن هذه الاستبانة. وعلى الرغم من وجود ذلك الخلاف، فإنه لن يؤثر في نتائج تحليل الاستبانة، حيث تميز الأسئلة التي طرحت على العينة في الاستبانة بصفتها العامة وتدور حول مدى الاستجابات الشخصية نحو الترجمة التعليمية.

الرسم البياني رقم (٤)



يقدّم الرسم البياني أعلاه الوسائل التي استخدمتها عينة البحث أثناء إكمال واجبات الترجمة. ويلاحظ أن موقع "Google Translate" للترجمة الإليكترونية يُعدُّ من أكثر الوسائل شيوعًا بين الطلبة حيثُ بلغ عدد الذين يرجعون إليه ١٦ طالبًا أو ٢٨%. وقد استفاد ثلاثة طلابٍ فقط من موقع الترجمة الإليكترونية "http://www. Almaany.com" فنسبتهم ٥%. وثمة خمسة طلاب أو ٩% استخدموا معجم الخليل، وتلاه المورد بعدد أربعة طلابٍ أو ٧%. ونجد ثلاثة طلابٍ استخدموا معجم Oxford Fajar (BM-BA/BA-BM) بنسبة ٥%. وبند وسائل أخرى في الجدول يعود إلى غير ذلك من الوسائل التي استخدمها الطلبة : موقع "http://www.idlp-dictionary.com"، قاموس المفتاح، Kamus Arab - Indonesi، longman english-english-arabic، معجم الطلاب، melayu kamus besar dewan arab-. لم يذكر ١٩ طالبًا أو ٣٣% المراجع التي استخدموها في الترجمة، ونرجّح إنهم قد اعتمدوا في الترجمة على أنفسهم وعلى سابق معرفتهم باللغتين.

القسم الثاني : تحليل نتائج الإحصاءات الوصفية ومناقشتها

قسمنا تحليل الاستبيان تبعًا لموضوع العبارة وهو سبعة أقسام: اعتقاد العينة نحو الترجمة في تعلّم اللغة، ومدى قبول العينة نحو الترجمة التعليمية في الفصل الدراسي، وتدخّل المدرس في نشاط الترجمة، وتعلم اللغة من خلال نشاط الترجمة، والاستراتيجية المفضلة لدى العينة لتذليل صعوبات الترجمة، وتحليل الأخطاء في نشاط الترجمة، ومميزات نشاط الترجمة ومدى فعاليتها في تعلّم اللغة الهدف. ولقد تم تفريغ الاستبانات وإدخال بياناتها في الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، لإجراء العمليات الاحصايئة المناسبة للدراسة، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

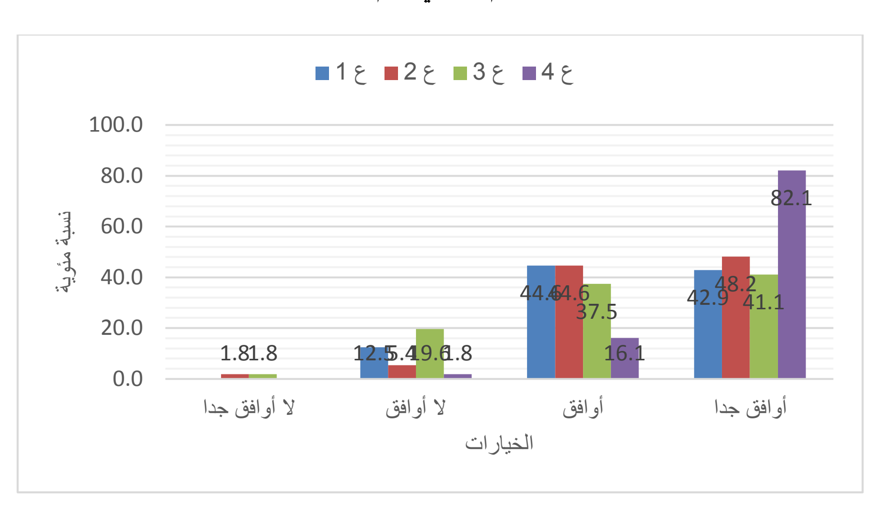
أولًا: موقف العينة من الترجمة في تعلم اللغة العربية

يندرج تحت هذا الموضوع أربع عباراتٍ، تهدف إلى معرفة موقف الطلاب من عملية الترجمة وعلاقتها بتعلّمهم اللغة العربية، يتناوله الجدول الآتي:

الجدول رقم (١)

م	العبارة
١.	أفكر باللغة الملايوية أولاً قبل أن أكتب باللغة العربية.
٢.	عملية الترجمة (تفكير باللغة الملايوية أولًا، ثم ترجمة الفكرة إلى اللغة العربية) إجراء لازم في الكتابة العربية.
٣.	نظرًا لمستوى تحصيلي اللُّغويّ، لا أستطيع أن أتعلّم اللغة العربية دون الاستعانة بالترجمة إلى اللغة الملايوية.
٤.	المعارف الأساسية في الصرف والنحو والأسلوب شرط أساس قبل الاستفادة من الترجمة في تعلم اللغة.

الرسم البياني رقم (٥)



يبين الرسم البياني أعلاه أن نسبة عالية من الطلبة - ٢٥ طالبًا أو ٤٤.٦% وافقوا و٢٤ طالبًا أو ٤٢.٩% وافقوا جدا- متأثرون بلغتهم الأم قبل شروعهم بالكتابة باللغة المدروسة. ومما يشير إلى أن هذه العملية ليست مطلقة وطبيعية لدى الجميع فقد صرح فئة منهم - سبعة طلابٍ ونسبتهم ضئيلة تمثّل ١٢.٥ % - بأنهم ليسوا على ملة السواد الأعظم منهم.

وتؤكد على ما سبق موافقة أغلبيتهم - ٤٤.٦% أو ٢٥ طالبًا وافقوا و ٤٨.٢% أو ٢٧ طالبًا وافقوا جدًّا – بأنهم يفكرون باللغة الملايوية أولًا قبل ترجمتها إلى اللغة العربية في عملية الكتابة.

وأنكرت فئة صغيرة منهم - ثلاثة منهم أو ٥.٤% ليسوا موافقين، و ١.٨% المتبقية لم يوافقوا نهائيا- على أنهم يفكرون بلغتهم الأم قبل الكتابة باللغة المدروسة.

فقد رأت أغلبيتهم أن اللجوء إلى التفكير باللغة الأم أمر لا محالة منه نظرا لضعفهم أو عدم ثقتهم بمقدرتهم على اللغة المدروسة –وافق ٢١ طالبًا أو ٣٧.٥%، ووافق جدا ٢٣ طالبًا أو ٤١.١%. وما دونهم من الطلبة فلا يحتاجون إلى اللجوء إلى اللغة الأم قبل الكتابة.

وافق معظمهم- ٨٢.١% أو ٤٦ طالبًا من الذين وافقوا و ٩ طلابٍ أو ١٦.١% من الذين وافقوا جدًا- على أن المعارف الأساسية في الصرف والنحو والأسلوب بوصفها شرطًا أساسًا قبل الاستفادة من الترجمة في تعلم اللغة.

يمكن الاستفادة مما سبق أن الترجمة طريقة ذهنية تعتمد عليها طلبة اللغة الثانية. وعلى الرغم من ذلك فلا يمكن إطلاقها على الجميع نظرا للعوامل التي لا تتطرق إليها هذه الدراسة. فالترجمة عملية ذهنية واقعة لدى الكثير من الطلبة. فبما أن الأمر كذلك، ينبغي النظر في كيفية توجيه هذه العملية لتنتهي بالهدف المرجو من تعلم اللغة وذلك بتسليط الضوء على الأخطاء المحتملة منها وتقويمها وتذليلها بالإشارة إلى ما هو صواب كما فعلنا ضمن هذه الدراسة.

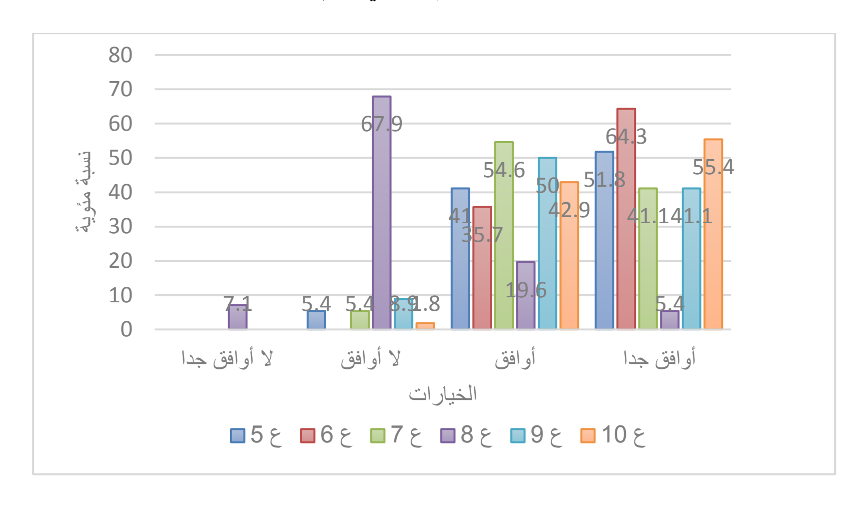
ثانيًا: مدى قبول الطلبة للترجمة التعليمية

يندرج تحت هذا المحور ست عباراتٍ، تدور حول مدى قبول الطلبة للترجمة التعليمية في الفصل، نبينها كالآتي:

الجدول رقم (٢)

م	العبارة
٥.	واجبات الترجمة مثيرة لانتباهي بوصفها وسيلةً تدريسيةً للغة العربية.
٦.	واجبات الترجمة ممتعة بوصفها وسيلةً تعلمّيةً للغة العربية
٧.	واجبات الترجمة تناسب مستوى لغتي
٨.	أستطيع أن أكمل واجبات الترجمة بسهولة (دون مشكلة)
٩.	أفضّل أن أقوم بنشاط الترجمة (النشاط خارج المقرر الدراسي) لتعلّم اللغة العربية.
١٠.	أحب نشاط الترجمة في الفصل (مكون من النشاط المجموعي، والمناقشات، والتفكير الإبداعي)

الرسم البياني رقم (٦)



يشير الرسم البياني أعلاه إلى أن التدريبات المصممة تستطيع أن تلفت انتباه الطلبة وأنها ليست مملة لأنها ليست بأسئلة عشوائية بل تهدف إلى معرفة جوانب معينة من مهارتهم الكتابية. فقد رأت نسبة عالية جدا منهم فعالية تلك التدريبات - وافق ٢٣ طالبًا أو ٤١.١% منهم، ووافق إطلاقًا ٢٩ طالبًا أو ٥١.٨%.تؤكد هذه النتيجة موافقتهم العالية أيضا للعبارة السادسة حيث وافق عليها ٢٠ طالبًا أو ٣٥.٧% ووافق جدا عليها و٣٦ طالبًا يمثلون ٦٤.٣%. كما وافق على ملائمة

التدريبات لمستواهم اللغوي -٣٠ طالبًا وافقوا عليها أو ٥٤% ووافق إطلاقا ٢٣ طالبًا أو ٤١.١% منهم.

وعلى الرغم من ذلك لم ير معظمهم أنها سهلة فقد وافق ١١ طالبا أو ٢٥% منهم أنها وثلاثة طلاب لم يوافقوا على ذلك نهائيا فبالمقابل، رأت نسبة عالية منهم أنها صعبة - ٦٧.٩% أو ٣٨ طالبا و أربعة طلاب أو ٧.١% الذين لم يوافقوا إطلاقًا على العبارة. ولعل المفارقة بين ما رأوا من ملائمة الاختبارات للعبارة السابعة وشعورهم بصعوبتها ترجع إلى إدراكهم عن الفرق بين ما يتوقع منهم من القدرة وبين واقعهم الذي فيه. وفي هذا الصدد، تكون الصعوبة في إجابة الاختبار مِحكًا لمستوى الطلاب وأدائهم اللغوي، وكان الاختبار وسيلة لكشف نقاط الضعف اللغوي لدى العينة، وإذ كان الاختبار سهلا للطلاب فلا نستطيع أن نكتشف نقاط الضعف، وفي الوقت نفسه لا نستطيع أن نحلل أخطائهم ومن ثم تحسين مستواهم اللغوي.

وعلى الرغم من ذلك فقد أشعروا برغبتهم في الاستفادة من الترجمة للتغلب على هذه العقبة حين نرى نسبة عالية منه مستعدين لقبول الترجمة نشاطا لتحسين قدرتهم اللغوية - ٥٠% أو ٢٨ طالبًا وافقوا على هذا الرأي، و٢٣ طالبًا أو ٤١.١% موافقون جدا عليه. ومما يدل على فعالية ما قمنا به من النشاط داخل الفصل موافقتهم العالية على العبارة الأخيرة - ٥٥.٤% أو ٣١ طالبًا من الموافقين جدًا، و ٤٢.٩% أو ٢٤ طالبًا من الموافقين.

وأظهرت النتائج الإحصائية السابقة نسبةً عالية لموافقة العينة على قيامنا بنشاط الترجمة في تعليم اللغة داخل الفصل ففي رأي العينة أن الترجمة وسيلة من وسائل تعليم اللغة العربية وتعلمها الفعالة.

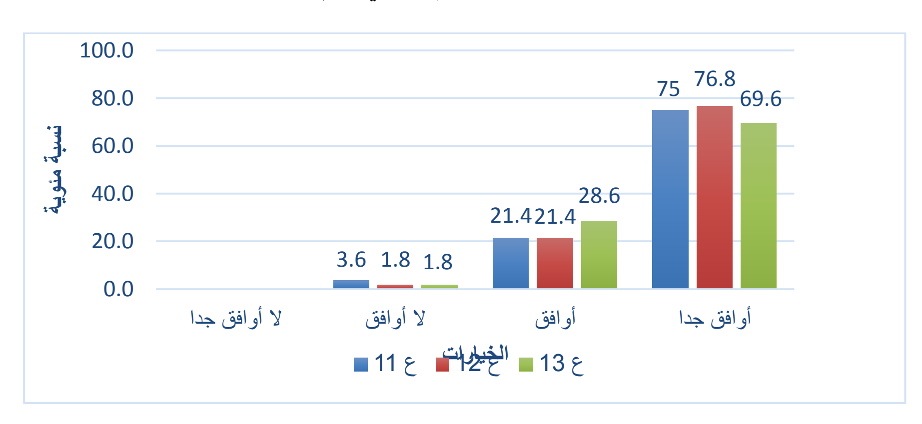
ثالثًا : تدريس اللغة من خلال نشاط الترجمة

يهدف هذا الجزء من الاستبانة لإثبات وقوع النشاط الذي قمنا به داخل الفصل مع العينة فهذه الخطوات لا يمكن الاستغناء عنها كونها تمثل التوجيهات المقترحة للمدرس في كيفية الاستفادة من الترجمة في نشاطه الفصلي مع الطلبة.

الجدول رقم (٣)

م	العبارة
١١.	بعد تصحيح الترجمة يقوم الأستاذ بالإشارة إلى أنواع الأخطاء في الترجمة.
١٢.	بعد تصحيح الترجمة يقوم الأستاذ بتوضيح الملاحظات المهمة عن الأخطاء.
١٣.	بعد تصحيح الترجمة يقوم الأستاذ بتوضيح أسباب الوقوع في الأخطاء عند الترجمة.

الرسم البياني رقم (٧)



تبيّن من أعلاه أن ١٢ طالبًا أو ٢١.٤% وافقوا على أن المدرس قد قام بالإشارة إلى الأخطاء إلى جانب ٤٢ طالبًا آخرين (٧٥%) من الذين وافقوا جدًا على ذلك. وقد وافق ١٢ طالبًا (٢١.٤%) مع ٤٣ طالبًا آخرين(٧٦.٨%) الذين رأوا أن المدرس قد قام بتصحيح تلك تلك الأخطاء. كما أن ٢٨.٦% من العينة أي ١٦ طالبًا وافقوا على أن المدرس فعلا قد قام بتوضيح الأسباب المؤدية إلى تلك الأخطاء مع ٣٩ آخرين (٦٩.٦%) الذين وافقوا جدا على ذلك.

إن تدريبات اللغة فحسب لا تكفي حينئذٍ لتحقيق نجاح تعليم اللغة وتعلمها دون القدرة على استخدامها بطريقة صحيحة وفهم كيفية توظيفها فهمًا جيّدًا، فلا بد إذًا من الاهتمام بكيفية تطبيق نشاط الترجمة من حيث طريقة تدريسه وتنفيذه في الفصل الدراسي. وفعّالية منهج الترجمة في تحقيق أهدافه المرجوة تعتمد على شخصية المدرس، وخطة تدريسه، واختيار الدراسة في تدريسه. فلا بد من توظيف الترجمة في تعليم اللغة، وأن يتم هذا التوظيف على مراحل تدريسية معينة منذ بداية التدريس إلى نهايته. فينبغي على

مدرسي اللغة اختيار أنسب تدريبات الترجمة وتطويرها لمعالجة الضعف الأسلوبي لدى الطلاب. ودور المدرس في هذا المنهج لا يقتصر على إعداد التدريبات وتصحيحها فحسب، بل يتعدى إلى تحليل الأخطاء، وتوضيح أسباب الوقوع فيها، ومن ثمَّ إبداء بعض الملاحظات المهمة من نتائج الاختبار وتوضيح طرق علاج تلك الأخطاء. وعدم القيام بهذا الدور سيجعل نشاط الترجمة ضعيفًا مثلما نشاط تدريسي آخر الذي جعل هدف تدريسه إنهاء المحتوى الدراسي في وقت محدد وعدم الاهتمام بأداء الطلاب. وأثبتت نتائج الإحصاءات السابقة أن المدرس قد قام بدوره بعد تصحيح أوراق الإجابة وتحليلها، مما ساعد في تحسين مهاراتهم وتطوير قدراتهم في الترجمة تجاوبًا مع معطيات العصر، وتبين ذلك نظرًا لنسبة موافقة العينة على ثلاث عباراتٍ (العبارة ١١-١٣) وكانت قد وصلت إلى ٩٦.٣% و٧٨.٢%. وهي نسبة عالية ومشجعة. وتعد مؤشرًا على أهمية تدخل المدرس بالتوجيه والتصحيح بعد الترجمة

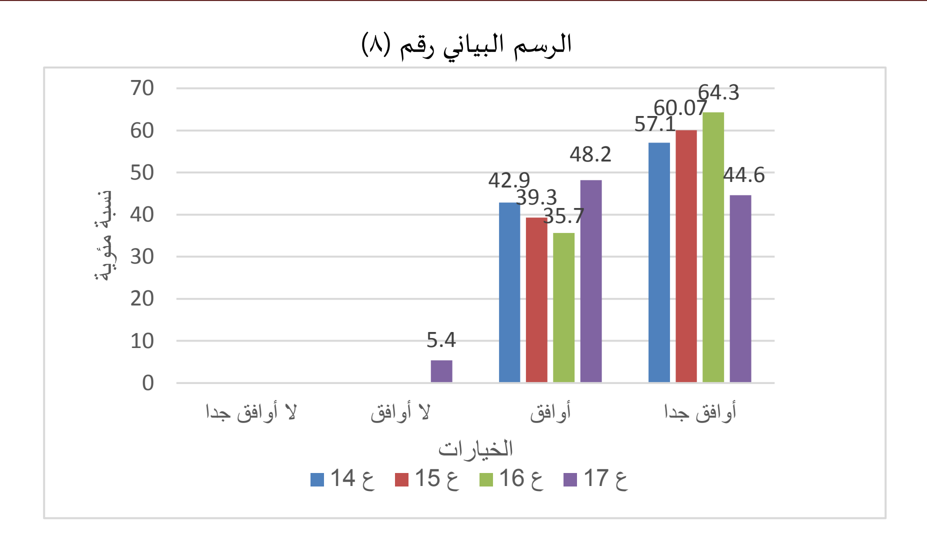
رابعًا : تعلم اللغة من خلال نشاط الترجمة

يعد تعلّم اللغة من خلال نشاط الترجمة من التقنيات والاستراتيجيات التي تساعد في اكتساب مهارة اللغة الثانية وتأدية متطلباتهم الدراسية بشكل فعال، ومن المهم معرفة استجابة الطلبة بشأنها ومن أجل ذلك تتناول العبارة ١٤ إلى ١٧ في الاستبانة هذا المحور:

الجدول رقم (٤)

م	العبارة
١٤.	من توضيح الأستاذ تعرفت على نقاط ضعفي في تعلّم اللغة العربية.
١٥.	من توضيح الأستاذ تعرفت على الأخطاء الشائعة في اللغة العربية لدى المشاركين.
١٦.	من توضيح الأستاذ تعرفت على أسباب الوقوع في الأخطاء.
١٧.	من توضيح الأستاذ تعرفت على كيفية مواجهة الأخطاء اللغوية الشائعة لأبتعد عنها في المستقبل.

الرسم البياني رقم (٨)



يشير الرسم البياني أعلاه إلى أن ٢٤ طالبًا (٤٢.٩%) وافقوا على أنهم قد استطاعوا على معرفة نقاط ضعفهم إلى جانب ٣٢ آخرين (٥٧.١%) ممن وافقوا جدًا على هذه العبارة، كما أن ٣٩.٣% من العينة أي ٢٢ طالبًا وافقوا على أن القول بأنهم قد عرفوا الأخطاء الشائعة التي ينبغي تجنبها من خلال المناقشة إلى جانب ٣٤ آخرين من الطلبة (٦٠.٠٧%) الذين وافقوا جدا على هذا الأمر. وقد وافق جدا ٣٦ طالبا (٦٤.٣%) إلى جانب ٢٠ طالبًا (٣٥.٧%) ممن وافق أيضا على الرأي بأن توضيح المدرس قد ساعدهم في معرفة أسباب الوقوع في الأخطاء. وقد وافق ٢٧ (٤٨.٢%) منهم إلى جانب ٢٥ طالبًا (٤٤.٦%) من الذين وافقوا جدا على أن توضيح المدرس يفيدهم في مواجهة الأخطاء اللغوية الشائعة والابتعاد عنها في المستقبل.

يمكن الرعم بناء على ما سبق أن نشاط الترجمة داخل الفصل ساهم في جعل التعلم أكثر فعالية إذ من المعلوم أن المهارات اللغوية يتم إتقانها وحذقها بالممارسة، فكلما مارست اللغة كلما ازدادات الخبرة فيها والتمكن منها ويوفر نشاط الترجمة هذه الفرص للطلبة فيمكن الاستثمار في نشاط الترجمة لتعلم اللغة. يلاحظ أثناء الترجمة، اهتمام الدارس بالعناصر المشتركة والمختلفة بين اللغتين الأصلية والمدروسة. ولا تنتهي عملية التعلم على هذا الحد، بل تستمر في مناقشة الأخطاء التي تكشف فيها نقاط ضعف الدارس، والتعرف على الأخطاء الشائعة لدى الآخرين، ومن ثم إتيان المعالجة لها.

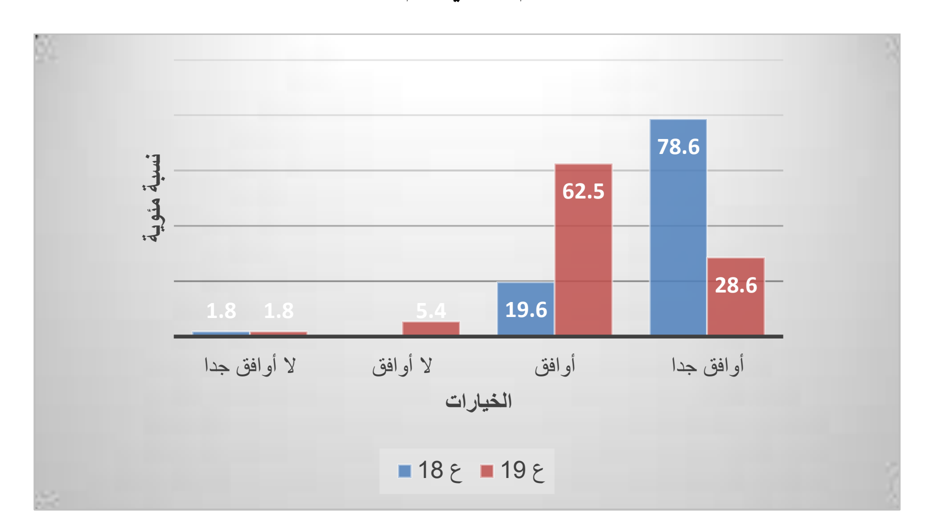
خامسًا : الاستراتيجية المفضلة لدى العينة لتذليل صعوبات الترجمة

من أجل التأكد على أن الطلبة قد استفادوا من الترجمة التعليمية بحيث إنها قد دفعتهم إلى اللجوء إلى استخدام الدراسة الذاتية في اكتساب المفردات فالعبارة ١٨و ١٩ في الاستبانة تحاولان الكشف عن هذا الأمر:

الجدول رقم (٥)

م	العبارة
١٨.	أثناء الترجمة، لو واجهت صعوبات الترجمة أرجع إلى المعاجم اللغوية أو أستعمل الترجمة الآلية لحلّها
١٩.	أثناء الترجمة، لو واجهت صعوبات الترجمة أقوم بالتكهنات أو التخمينات لحلها.

الرسم البياني رقم (٩)



يعكس الرسم البياني أعلاه أن ٤٤ طالبًا أو (٧٨.٦%) وافقوا جدا على أنهم رجعوا إلى القواميس أو الترجمة الآلية في مواجهة الصعوبة إلى جانب ١١ آخرين (١٩.٦%) ممن وافقوا على

نفس العبارة. وبالنسبة للعبارة ١٩، وافق عليها ٣٥ طالبًا (٦٢.٥%) و١٦ طالبًا (٢٨.٦%) وافقوا إطلاقًا عليها.

فنشاط الترجمة يدفع المتعلم إلى حل صعوبة التعلم التي تتمثل دائما في إيجاد المفردات والتراكيب والأساليب الصحيحة وعلى الرغم من ذلك فهذا ليس بضمان على أنهم على صواب دائما بما وجدوه من تلك المراجع وأن التخمينات دائما ما تنتهي بالأخطاء. إن الاستفادة من الترجمة لا تتم إلا بمراجعة التدريبات مع الطلبة فيقوم المدرس بتصحيحها معهم وإشعارهم أن اللغة المدروسة لها ميزاتها التي لا تكشف عنها القواميس وبرامج الترجمة الآلية.

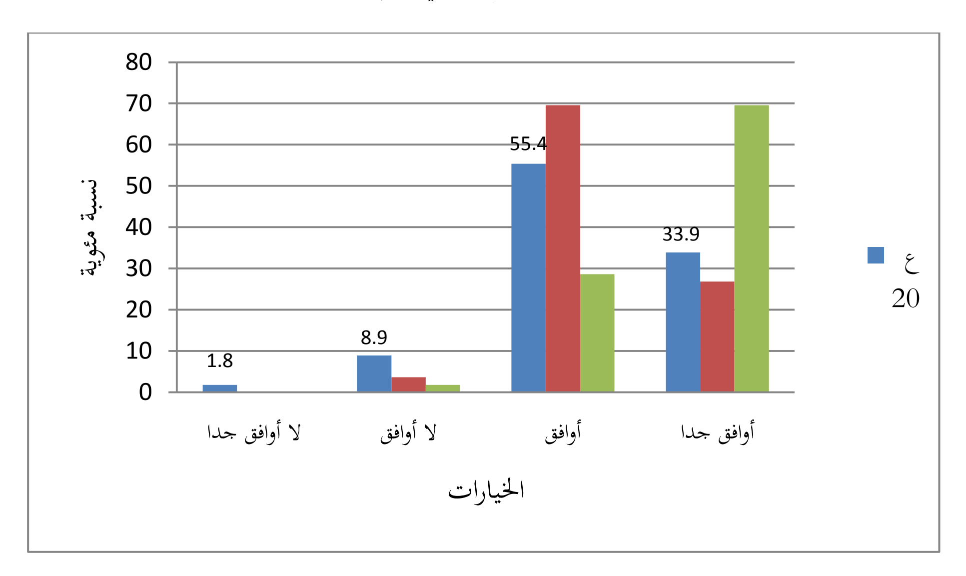
سادسًا : تحليل الأخطاء في نشاط الترجمة

تحاول العبارة ٢٠ إلى ٢٢ معرفة رأي الطلبة في قيمة تحليل الأخطاء في تعلم اللغة والتعرف على أسباب وقوعهم فيها:

الجدول رقم (٦)

م	العبارة
٢٠.	الأخطاء سببها عدم تجنب الترجمة الحرفية على مستوى التركيب والجملة.
٢١.	الأخطاء اللغوية سببها عدم الإلمام بالمعارف اللغوية الأساسية وليست الترجمة.
٢٢.	تحليل أسباب الأخطاء مهم في الاستفادة من الترجمة في تعلم اللغة العربية.


الرسم البياني رقم (١٠)



يكشف لنا الرسم البياني أعلاه استجابتهم على العبارة ٢٠: الأخطاء سببها عدم تجنب الترجمة الحرفية على مستوى التركيب والجملة، حيثُ أجاب ٣١ طالبًا (٥٥.٤%) بالموافقة، ثم تبعهم ١٩ طالبًا (٣٣.٩%) بالموافقة جدًا، بينما لم يوافق عليها خمسة طلاب (٨.٩%) إلى جانب طالب واحد لم يوافق عليها جدًا. وقد وافق ٣٩ طالبًا (٦٩.٦%) على أن عدم الإلمام بالمعارف اللغوية الأساسية تؤدي إلى الأخطاء اللغوية وليست سببها الترجمة إلى جانب ٢٦.٨% آخرين وعددهم ١٥ طالبًا ممن وافقوا على العبارة إطلاقا. وقد رأت نسبة عالية من الطلبة - ٦٩.٦% أو ٣٩ طالبًا من الذين وافقوا جدًا، و٢٨.٦ % أو ١٦ طالبًا من الذين وافقوا – أن تحليل أسباب الأخطاء مهم في الاستفادة من الترجمة في تعلم اللغة العربية.

يفترض بعض اللغويين إن نشاط الترجمة في كثير من الأحيان هو المصدر الوحيد لوقوع الطلاب في الأخطاء اللغوية. ويعود الافتراض إلى ظاهرة الترجمة الحرفية لدى الطلاب أثناء ترجمتهم من لغتهم الأم إلى اللغة الثانية؛ حيث قد وافق على ذلك ٥٠ طالبًا الذين أقروا بأن الأخطاء سببها عدم تجنب الترجمة الحرفية على مستوى التركيب والجملة. وفي هذا الصدد نقرّ بوجود ظاهرة الترجمة الحرفية لدى متعلمي اللغة، على الرغم من ذلك ليس هناك أدلة ثابتة تدلّ على أن الترجمة هي المصدر الوحيد للأخطاء اللغوية، بل قد يقع فيها

لأسباب أخرى منها: عدم الإلمام بالمعارف اللغوية الأساسية، كما وافق على ذلك ٥٤ طالبًا. والفرضية السابقة مجرّد تحيّز سلبي نحو الترجمة لرافضي الترجمة في مجال تدريس اللغات. ومن الجدير بالذكر إن ظاهرة الوقوع في الأخطاء أثناء تعلّم اللغة مفيدة للطلاب حيث إنها إشارة إلى وقوع التعلم. وتوظّف الترجمة في مجال تدريس اللغات وظيفتين مهمتين؛ وهما مواجهة الأخطاء ومعالجتها. بعبارة أخرى على الرغم من أنها تنتج ظاهرة ترجمة حرفية بل في الوقت نفسه إنها وسيلة علاجية للظاهرة مع اهتمامها بكل العناصر اللغوية الموجودة في الجملة سواء أكانت لفظها، وتركيبها، وأسلوبها. الترجمة بدورها وسيلة التعلم التي سوف تساعد الطلاب على مواجهة الأخطاء بطريقة صحيحة، ومن ثم وضع المعلومات اللغوية في مكانها الصحيح وحفظ كيفية استخدامها. عندما يحاول الدارس ترجمة لغتهم الأم إلى اللغة الثانية، قد يقع في الأخطاء إثر ميله إلى ترجمة حرفية، فلا ينتهي التعلم على هذا الحد، بل إنه يستمر عندما ينبه المدرس الطلبة على الأخطاء وتصحيحها. وتبقى خبرة وقوع في الأخطاء في ذهنه والتي تمنعه من وقوع في الأخطاء المتساوية في المستقبل.

سابعًا : ميزات نشاط الترجمة ومدى فعّاليتها في تعلم اللغة الهدف

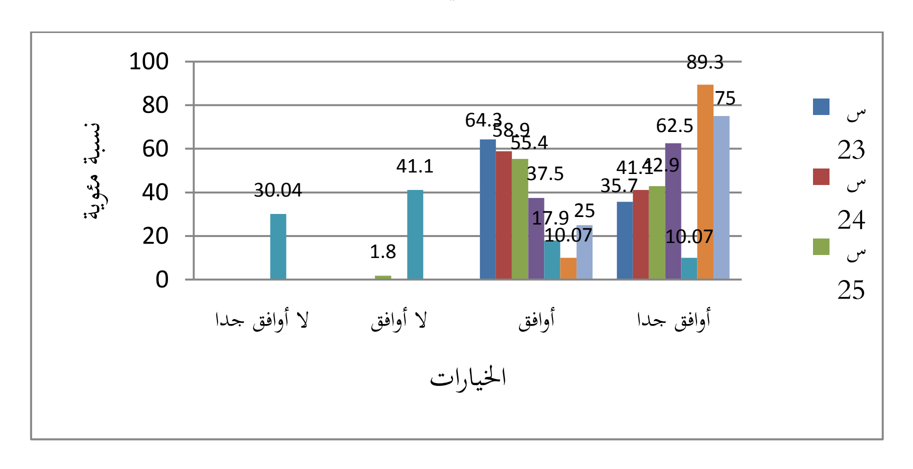
يحاول هذا الجزء من الاستبانة الكشف عن مميزات نشاط الترجمة ومدى فعّالياتها في تعلّم اللغة الهدف ويندرج تحت هذا الموضوع سبع عباراتٍ تبدأ من العبارة ٢٣ إلى العبارة ٢٩ في الاستبانة:

الجدول رقم (٧)

م	العبارة
.٢٣	الترجمة تبرز الفروق اللغوية والدلالية التي تساعدني في تعلم اللغة العربية.
.٢٤	تعلّمت من الفروق اللغوية والدلالية، كيفية توظيف اللغة العربية متفقا لنظمها وقواعدها.
.٢٥	تعلّمت من الفروق اللغوية والدلالية، كيفية تجنب تأثير اللغة الملايوية في اللغة العربية أثناء الترجمة.
.٢٦	تساعد معرفة الفروق اللغوية من خلال الترجمة الطلاب في تجنب الأخطاء.
.٢٧	عدم معرفة الفروق اللغوية تساعد في تعلم اللغة.

٢٨.	تساعدني الترجمة في اكتساب مترادفات جديدة.
٢٩.	تساعدني معرفة التعبيرات والأساليب المكافئة بين اللغتين في تحسين الكتابة.

الرسم البياني رقم (١١)



يكشف لنا الرسم البياني أعلاه أن ٣٦ طالبًا أو ٦٤.٣% وافقوا على أن الترجمة تبرز الفروق اللغوية والدلالية التي تساعدهم في تعلم اللغة العربية كما وافق جدا عشرون آخرون أو ٣٥.٧% معهم على ذلك. وقد وافقت نسبة عالية منهم أيضا -٥٨.٩% أو ٣٣ طالبًا من الذين وافقوا، و ٤١.١% أو ٢٣ طالبًا من الذين وافقوا جدًا- على أن معرفة الفروق اللغوية والدلالية من الترجمة تفيدهم في معرفة كيفية توظيف اللغة العربية. وقد وافقت نسبة عالية أيضا منهم - ٣١ طالبًا أو ٥٥.٤% وافقوا و ٤٢.٩% أو ٢٤ طالبًا.وافقوا جدا- على أن معرفة الفروق اللغوية والدلالية تساعدهم في تجنب تأثير اللغة الملايوية في اللغة العربية.

وقد وافقت كذلك نسبة عالية منهم -٣٧.٥% أو ٢١ طالبًا وافقوا، و٦٢.٥% أو ٣٥ طالبًا وافقوا جدًا- على أن معرفة الفروق اللغوية من خلال الترجمة تساعدهم في تجنب الأخطاء. يؤكد على هذا رفض نسبة عالية منهم - ٣٠.٤% أو ١٧ طالبًا لم يوافقوا إطلاقا و٢٣ طالبًا أو ٤١.١% لم يوافقوا- بأن عدم معرفة الفروق اللغوية تساعد في تعلم اللغة. وصرحت نسبة عالية منهم - ٨٩.٣% أو ٥٠ طالبًا وافقوا جدا، و ١٠.٠٧% أو سبعة طلاب وافقوا- أن الترجمة تساعدهم في اكتساب مرادفات جديدة.

تجدر الإشارة إلى أنه يبدو أن أكثر أسباب صعوبات تعلم اللغة التي يواجهها دارسو اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً تنجم عن التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف. يساعد توظيف الترجمة في مجال تعليم اللغة في معالجة هذه المشكلة كون النقل السلبي من اللغة الأم ظاهرة مشتركة بين الترجمة الركيكة وتعلم اللغة في مراحل معنية. إن الإحاطة بهذه الفروق تساعد الطلاب على تعلم اللغة العربية بطريقة أكثر فعّالية من حيث إنها تبرز نقاط التشابه والاختلاف بين اللغتين، وهذا طبعا لا يتناقض مع أهداف تعليم اللغة العربية، إذ إن الأهداف من نشاط الترجمة داخل الفصل إبراز هذه الفروق وتعلمها تعلما واعيا وواقعيا بناء على التدريبات التي ينجرها الطلبة فالأمر مختلف إذا اعتمدنا على المعطيات من الدراسة التقابلية فحسب لأنها دائما ما تأخذ النماذج اللغوية التي صيغت خارج السياق والنصوص.

الخاتمة

تبين مما سبق أن نشاط الترجمة الذي قمنا به داخل الفصل مع العينة قد ساعد قد لقي استجابة إيجابية لدى تلك الفئة المختارة من متعلمي اللغة العربية في قسم اللغة العربية وأدآبها بحامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ويتوقع من أي نشاط الترجمة في تعلم اللغة الثانية داخل الفصل إذا توفرت الشروط والمواصفات التي اتبعناها سابقا سيجنى نتيجة متشابهة ومتقاربة.

دورُ الأفكارِ اللِّسانيّة والتَّربويّة
عند ابن خلدون في تعليم العربيّة وتعلّمها للنَّاطقين بغيرها

الأستاذ المشارك الدكتور صالح محجوب محمد التنقاري
مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مُلَخص البحث

غَدَتْ قضيّة تعليم العربيّة وتعلّمها لغير أهلها من القضايا التي شغلتْ ولاتزال تشغل بالَ المهتمين بأمر العربيّة داخل الكيان العربيّ وخارجه. وماذاك إلّا لما تفرّدتْ به العربيّة من خصوصيّة ميّزتها عن جميع اللُّغات، وتلك الميزة هي ارتباطها بالقرآن الكريم ممَّا ضَمِنَ لها الخلود والبقاء ((إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون))[1]. فاهتمام العرب بها ليس مثار تعجب؛ لأنّها لُغتهم الأولى المعبِّرة عن هويتهم،والأمر نفسه ينسحب على المسلمين فلا تعجب من عنايتهم بالعربيّة؛ لأنَّها مدخلهم الطّبيعيّ لفهم عقيدتهم فهماً صحيحاً دونَ ترجمةٍ، فضلاً عن أقوال فقهاء بعض المذاهب الذين يرَون لا صلاةَ إلا بالعربيّة! ثم جاءت العولمة بخيرها وشرّها مرغمةً الإفرنج وغيرهم؛ لتعلم العربية لأغراض غير دينيّة. يتّضح مما تقدَّم سرّ العناية التي وجدتها العربية من قِبل اللُّغويين والتَّربويين منذ قديم الزمان. ومن هؤلاء الذين أولوها عنايتهم العالم الفذّ ابن خلدون الذي أفرز في مقدِّمته حيزاً كبيراً لِموضوعات ذات ارتباط باللسانيات أو اللغويات، فتجده يتحدث عِن الملكة اللُّغوية،واكتساب اللُّغة الأمّ، والثانية، و مُعلياً من قدر مهارة الاستماع. كما أشار إلى نقاط مُهمّة في مجال التربية إذا ما طُبِقَت سَلُمت العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وآتت أكلها. فقد تناول أركانها من معلّم، ومتعلّم،وطريقة تدريس، فضلاً عن المادّة التّعليميّة، وما أشار إليه ابن خلدون في مجالي اللِّسانيات والتّربيّة هو نفسه ما أقرّته النظريات اللّغويّة والتّربويّة المعاصرة تعديلاً وإضافةً. وإيماناً من الباحث بضرورة إبراز جهود القدامى من علماء المسلمين كانت فكرة هذا المقال،وهو يهدف إلى الاستفادة من آراء ابن خلدون في تيسير تعليم العربيّة وتعلّمها للناطقين بغيرها،و سيتخذ الباحثً من المنهج الوصفي التحليلي أداةً له ؛ للإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما النَّظريات اللَّسانية والتَّربويّة التي نادى بها ابن خلدون؟ وما إمكانيّة الاستفادة منها في تعليم العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها؟

[1] سورة الحجر ٩

المقدمة

يُعَدُّ ابن خلدون من القلائل الذين ترجموا لأنفسهم، فقد ذكر أنَّ اسمه عبدالرحمن أبوزيد ولي الدين بن خلدون.وُلِدَ في تونس ٧٣٢هـ، ولمابلغ سنّ التعلّم حفظ القرآن الكريم وجوّده،ثم درس العلوم الشرعيَّة من تفسير،وحديث،وفقه،فضلاً عن العلوم اللسانيَّة من لغة،وصرف،ونحو،وبلاغة،وأدب،وكذلك المنطق والفلسفة[١]. ولاشك أنَّ هذه الدراسات المتنوعة كان لها أثرها الفعّال في عقليّة ابن خلدون،ويتَّضح هذا جلياً في مقدمته لسفره البارع: (العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم البربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر).فقد تناول في المقدّمة علوماً شتّى مبدياً رأيه في طريقة تدريسها، ولم يقف عند هذا الحد،بل رَمَى بسهمه في مجال اللسانيات والتربية،واستطاع أن يؤسس لنظريات لسانيّة وتربويّة،عكستْ عبقريته،ونبوغه، وشخصيته المتفرّدة على الرغم من أنّه عاش في عصر خامل.

ورجوعنا إلى الأقدمين ممثلين في ابن خلدون؛ لعكس آرائهم ونظرياتهم التي اتّفقت إلى حدّ بعيد مع النظريات الألسنيّة الحديثة،وكذا التربوية لا يُعَدّ أي هذا الرجوع بدعاً في بابه،بل هو مسلك سلكه كثيرون بغيةَ معرفة ما في التراث من كنوز،ولربط الناشئة بجذورهم؛ليعرفوا مقدار ما قدّمه الأجداد من أعمال في زمان لم يعرف التقنيَّة،وما أخرجته من وسائل تعليميَّة مدهشة. فحديث القدماء عن الأصوات ومخارجها مثلاً،ووصفهم لها هو نفسه ما توصل إليه المحدثون في علم الأصوات،وكذلك حديثهم عن اللُّغويات أو اللسانيات عموماً.أمَّا ابن خلدون فقد أدهش علماء الاجتماع بنظرياته في هذا العلم،وليس هذا موضع عناية هذا البحث، إذ يرمي هذا البحث إلى الوقوف على الآراء القيمة في علم اللسانيات والتربيّة التي أشار إليها ابن خلدون في مقدّمته، و هي الآراء نفسها التي أقرتها النظريات اللسانيّة و التربويّة الحديثة إضافةً إليها أو تعديلًا. وإيماناً من الباحث بضرورة إبراز جهود القدامى من علماء المسلمين كانت فكرة هذا البحث الذي يهدف إلى الاستفادة من آراء ابن خلدون في تيسير تعليم العربيّة. وسيتَّخذ الباحث من المنهج الوصفيّ الاستقرائيّ أداةً له؛ للإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما النظريات اللّسانيّة والتَّربويّة التي نادى بها ابن خلدون؟ وما إمكانية الاستفادة منها في تعليم العربيّة، وتعلّمها للنَّاطقين بغيرها؟

لقد كَتَبَ عن ابن خلدون ومقدّمته كُتَّاب كُثْر من زوايا مختلفة، ومايهمنا هو ما كُتِبَ عن آرائه اللّسانيّة والتّربويّة.

---

[١] راجع ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد، **مقدّمة ابن خلدون**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، (القاهرة: دار النهضة، ١٩٧٨م)، ج٢، ص٣٣-٤٣.

١-زكريا،ميشال، الملكة اللسانيّة في مقدمة ابن خلدون[١]،وهو كتاب قيِّم أعاد فيه المؤلف قراءة المقدمة في ضوء علم الألسنيَّة،وبيّن تميّز ابن خلدون عن غيره من علماء عصره بنظرته إلى اللغة بوصفها ملكة لسانية،ووضّح كيف أنَّ ابن خلدون اقترب في آرائه من بعض النظريات اللسانية الحديثة لاسيما مفهوم الكفاية اللغويّة، الذي أولاه تشومسكي عناية خاصّة،ومع ذلك كان ميشال معتدلاً في تقديمه لابن خلدون فلم يدعِ أنّه عالم لسانيّ، بل أظهره بمظهر العالم المحقق المدقّق مما جعل أفكاره تقارب بعض الأفكار الألسنيّة الحديثة.

٢-البديرات،باسم، الفكر اللغويّ عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر[٢]. وقد بيّنت الدراسة منهجية ابن خلدون الذي استطاع تأسيس فكر لغويّ ذي صلة قويّة بالحياة الإنسانيّة، واعتمد فيه على الملاحظة فضلاً عن تجربته الذاتية، وبيَّن البديرات أنَّ نظريات ابن خلدون يغلُب عليها الطابع الاجتماعيّ، وهي نظريات متعمقة تناولت اللّغة من جميع جوانبها.وبيّن كيف أنَّ ابن خلدون استرشد بآراء القدماء ممّا وضّح فكرته،وجعلها مفهومةً لدى الآخرين.

٣-بابلحاح، ربيعة، ملامح تعليميّة اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته[٣]،أبانت الباحثة الملامح التعليميّة والتربويّة التي ظهرت في مقدمة ابن خلدون،وقارنت بينها وبين النظريات اللسانية،وما فيها من نظريات عامة، وأوضحت عناية ابن خلدون بالجانب النفسي للمتعلم، وعلاقة التعليم بالمجتمع.

٤-الجوير، أسماء إبراهيم، الفكر اللسانيّ التربويّ عند ابن خلدون [٤]، وممّا توصلت إليه الباحثة أسماء مع شيء- من الشطط والتجاوز – أنّ ابن خلدون سبق العلماء المحدثين في فكره اللسانيّ والتربويّ، ومن أفضل ما أشارت إليه ضرورة إعادة النظر في مجال اللسانيات التربويّة بتضمينه الجهد العربيّ المسلم الذي مثّل ابن خلدون جزءاً كبيراً منه، وركّزت على أنَّ الغرب لم يكن سابقاً في مجال الألسنيّة التربويّة، بل- على حدّ قولها- العرب هم الأسبق في هذا المجال.

---

[١] زكريا، ميشال، **الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون**، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، د.ت)، ص٢٧.

[٢] البديران، باسم ، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (الأردن: جامعة مؤتة، ٢٠٠٧م).

[٣] ابلحاح، ربيعة، **ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ٢٠٠٩م.

[٤] الجوير، أسماء إبراهيم، **الفكر اللساني التربوي عند ابن خلدون**، (الرياض: جامعة الرياض، ٢٠٠٩م)، ص٨٠.

٥-شكور،مسعودة خلاف، إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليميّة اللغة٦ أوضحت الباحثة مسعودة أنَّ كثيراً من القدامى حاولوا التقعيد اللّغويّ، فأخرجوا نظريات بعضها اندثر، ولم يحالفه الحظّ، ومنها ما ذاع وانتشر، وظلَّ يردّد إلى يومنا هذا لعدم تعارضه مع النظريات الحديثة، وإلى هذا الأخير أرجعت آراء ابن خلدون عن تعليميّة اللّغة.

- **تعليق على الدِّراسات السَّابقة**

أثبتت الدراسات التي أشرنا إليها سابقاً مدى الجهد المقدر الذي بذله ابن خلدون في مجالي التربيّة واللسانيات، وهو جهد لا شك أنّه عظيم، و يُعد مساهمة من هذا العالِم الفذّ في الحضارة العالمية، والإسلامية بصفة خاصّة،وممّا يتوجب علينا أن نعتدل في تقييم علمائنا القدامى بأنّ نقيسهم بناءً على عصرهم، وما أتاحه لهم من تسهيلات، ومن الغبن للآخرين تسفيه آرائهم والحطّ من مكانتها، فهذا العالم ظلّ مغمورًا إلى أن اكتشفه الغرب،وليس ابن خلدون فقط، بل هنالك كوكبة أخرى عرفناها بجهود المستشرقين.فما قدّمه ابن خلدون دون شك عمل عظيم،ولكن لا يمكن أن ندعي أنّه أعظم مما أنتجه المحدثون من علماء العرب، أو الغرب في علم اللسانيات والتربيّة .

نكتفي- لقصر هذا البحث- عمّا تمّت الإشارة إليه علماً بأنّ هنالك كثيراً من المقالات، والإشارات السريعة على صفحات الجرائد،ومواقع الإنترنت.ويروم البحث الحالي جهة مختلفة، وهي كيفية الاستفادة من آراء ابن خلدون اللسانيّة، والتَّربوية المبثوثة في مقدِّمته في تعليم العربيّة وتعلّمها للناطقين بغيرها.

- **تعريف اللغة عن ابن خلدون**

عرَّفها بقوله: ((اعلم أنَّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابدَّ أن تصير ملكة مقررة في العضو الفعّال لها، وهو اللسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتهم[١])).

ويلاحظ من تعريفه أنّه احتوى على:

أ- أنَّ اللغة ظاهرة اجتماعية يتمكن الإنسان بواسطتها من الاتصال بغيره.

ب-اللغة وسيلة الفهم، وفيها يتمُّ تبادل الأدوار بين المُرسِل و المُستقبِل .

ج-الأداة أو العضو الرئيس للغة هو اللسان؛لذا يطلق على اللغة مجازاً اللسان.

د-اصطلاحيّة اللغة- بحسب اصطلاحاتهم- أي اختلاف اللغات مبني على اختلاف المجتمعات.

[١] ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، ج٣، ص ١٢٦٤.

وأشار ميشال إلى أنَّ ابن خلدون قد اقترب من اللسانيات الحديثة بتأكيده على اصطلاحيّة اللغة، وكذلك وصفها بأنّها فعل لسانيّ[1]، ويقول ابن خلدون في موضع آخر: ((واعلم أنَّ النقل الذي تثبت به اللغة إنما هوالنقل عن العرب، وأنهم استعملوا هذه الألفاظ لهذه المعاني، ولانقل أنهم وضعوها؛لأنّه متعذّر وبعيد، ولم يعرف لأحدٍ منهم[2])). فهو هنا يؤكِّد على اصطلاحيّة اللغة ،وأنّها من صنع العقل الجمعيّ.وهذا الفهم الدقيق هو نفسه مانجده عند عالم اللغة تشو مسكي: ((اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما؛ لتكوين وفهم جُمل نحويّة))[3]. فاللغة عنده جُمل،وتلك الجمل هي محور النشاط الإنسانيّ فهماً وأداءً.وعلى الرغم من أنَّ ابن خلدون يلجأ أحياناً إلى استخدام اللغة واللسان بوصفهما مترادفين،إلا أنّه كما ذكر بعض الباحثين يلجأ لاستخدام اللسان عند حديثه عن لسان معين كلسان العرب... بينما يستعمل مصطلح اللغة عند ما يتحدث عن الظاهرة عامة دون خصوصيّة ما[4].ويلاحظ أنّ علم اللسانيات الحديث يفرق بين ثلاثة مفاهيم فكلّ ما يدخل في نطاق النشاط اللّغويّ من رمز صوتي، أوكتابيّ،أوإشارة، أو اصطلاح فهو لغة، أمَّا إذا كانت اللغة في صورة منظّمة ذات قواعد، وقوانين، ووجود اجتماعيّ فهي لسان، وأمّا إذا جاءت اللغة في صورة ممارسة فرديّة منطوقة على أي مستوى فهي كلام[5].

- **الملكة اللسانيَّة**

ومما يدخل في نطاق هذا البحث من مجمل ما قاله ابن خلدون عن اللغة أنّها ملكة من الملكات،والملكات عنده قسمان قسم عام، وهوما نجده في الحِرَف من نجارة،وحدادة وغيرهما، وقسم خاصّ،وهو ملكة اللسان. ((واعلم أنَّ اللغات كلّها ملكات شبيهة بالصِّناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني[6])).أي ملكة راسخة في النفس تمكّن الإنسان من القيام بالأعمال العائدة إليها. وهي في اللسان؛ لتمكنه من أداء العمل العائد إليه، وهو التعبير عن المعاني.وقال في موضع آخر: ((اعلم أنّ اللغات كلّها ملكات في اللسان؛للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أونقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات؛وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة

---

[1] زكريا، **الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون**، ص١٣.

[2] المرجع السابق، ص ١٢٧٢.

[3] خليل، حلمي، **مقدمة لدراسةعلم اللغة**، (الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية،١٩٩٢م)، ص٢٤.

[4] المرجع السابق، ص٢٢.

[5] شاهين، عبدالصبور، **في علم اللغة العام**، (القاهرة:رمؤسسة الرسالة، ١٩٩٦م)، ص٢٩.

[6] المرجع نفسه، ص ١٢٧٨ .

التّامّة في تركيب الألفاظ المفردة؛للتعبير عن المعاني المقصودة،ومراعاة التأليف الذي يطبق على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ للغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهومعنى البلاغة.[١]

نأخذ مما سبق أنَّ تعليم اللّغات في حاجة ماسّة إلى من رسخت عندهم الملكة اللسانيَّة تحدثاً وكتابة، وهم أبناء اللغة، أوالذين تعلموا هذه الملكة فكادت أن ترسخ عندهم. فلايجوز أن يضطلع بتعليم اللغة من لم يتقنها؛لأنَّ فاقد الشيء لا يعطيه.ورسوخ ملكة اللسان عند الناطق بغير العربية يمكن أن يتحقق؛ لقول ابن خلدون: ((...إلا أنَّ اللغات ملكات كما مرّ كان تعلّمها ممكناً شأن الملكات.....[٢])). وبيّن كيف يكون ذلك ((بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن، والحديث،وكلام السلف،ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم،وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم،حتّى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولُقِن العبارة عن المقاصد منهم...وما وعاه وحفظه من أساليبهم،وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال...ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطبع والتفهم ... وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المصنوع نظماً ونثراً)).[٣]

فعند تعليم العربيّة للناطق بغيرها يجب أن نُعَرِّضُه إلى نصوص قصيرة مختارة من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية،والصالح من أشعار العرب الذي يدعو إلى الفضيلة ومكارم الأخلاق.فالمتأمل في كُتب الناطقين بغير العربيّة يصدمه خلوها من ذلك إلا في القليل النادر، ولاحجَّة للقائلين أنّ هنالك فئة غير مسلمة تَدرس العربية، فلابأس من تعريضهم لنصوص مقدَّسة عسى أن يهديهم الله.وممّا لا نوليه عناية في تعليم العربية للناطقين بغيرها الحفظ، فالحفظ وسيلة فعَّالة لإتقان اللغة، فيجب أن نفرض على طلابنا نصوصاً تتروح بين الطول والقصر بناءً على العمر اللغويّ للطالب، فما يحفظه، وإن نسيه سيكون أكبر عوناً له عند ممارسة اللغة، وهوالجانب المرئي منها والملموس. فابن خلدون ينادي باعتماد ((الحفظ والاستعمال))إذ ابتغينا ملكة لغويةً راسخةً. وقوله:((....وليس ذلك بالنظر إلى المفردات،وإنما هو بالنظر إلى التراكيب....)) فهو قول سديد اقترب فيه ابن خلدون من اللسانيات الحديثة؛لأنّ الجُمل هي وسيلة الإفهام والتواصل بين الجماعات؛لذا ينبغي أن يضع مؤلفو كتب تعليم العربية للناطقِين بغيرها هذه القاعدة نصب أعينهم؛لتكون كتبهم مركّزة على الجمل التي تُعين الطالب على التَّواصل داخل محيطه، ولا فائدة أن نُقدم للطلاب مفرداتٍ في قوائم طويلة،ونطالبهم بحفظها؛لأنَّ المفردة خارج

[١] المرجع نفسه، ص ١٢٧٩.

[٢] المرجع نفسه، ص١٢٨٥ .

[٣] ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، ص ١٢٧٨.

السياق ميتةً، ولافائدة منها، ويُضاف إلى ذلك أنّ حال الطالب الذي يحفظ كمّاً هائلًا من المفردات، ولايعرف كيفية استخدامها كمن يعرف نظام اللغة النحوي معرفة تامة،بل يحفظه عن ظهر قلب، ولكنه يعجز تماماً عن تأليف جملة صحيحة خالية من الخطأ النحويّ.ومما ينبغي الالتفات إليه عند تدريس العربيّة بوصفها لغة ثانية أو أجنبية مراعاة الفروق الفرديَّة،وهو ما ألمح إليه ابن خلدون بقوله: ((ومراعاة التأليف الذي يطبق على مقتضى الحال)). فضلاً عن مراعاة السياق،وهوماعبّرعنه البلاغيون قديماً بقولهم: لكلّ مقام مقالٍ.

- **النَّحو والنَّاطق بغير العربيّة**

ومن الإشارات الذكية الواردة في المقدّمة، والتي نظنّ أنّها ذات نفع في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها إشارته إلى النحو،والتأكيد على أنّه آلة،وليس غاية في حدّ ذاته ((....صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة.....فهو علم بكيفية لا نفس الكيفية،فليست نفس الملكة،وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً،ولايحكمها عملاً.....[١])) مراده أنّ الشخص نظرياً يعرف كيف تتمّ حياكة أوخياطة الملابس، ولكنه يعجز عن تطبيقها عملياً. ((وهكذا العالم بقوانين الإعراب....فإنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل،وليس هو نفس العمل[٢])). وسخر من حال بعض النحاة الماهرين في قوانين النحو، ولكنّهم عاجزون عن كتابة سطرين تعبيراً عمّا في قلوبهم، وإن فعلوا أكثروا من اللحن والخطأ،وبيّن في المقابل نجد طائفة تجيّد المنظوم والمنثور،ولاعلم لهم بقوانين صناعة العربية.وهدفه أن يصل إلى أنّ ((....تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة....))[٣]ولم ينكر ابن خلدون وجود بعض المهرة من النحاة، وردّ ذلك إلى دراستهم لكتاب سيبويه الذي عدّه كتاباً مثالياً لتقديم النحو،إذ قدّمه صاحبه محاطاً بأمثال من كلام العرب،وشواهد أشعارهم ((وأكثر مايقع للمخالطين لكتاب سيبويه،فإنّه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط...))[٤].وبيّن أنَّ الفائدة من كتاب سيبويه تحصل لمن انتبه لما فيه من كلام العرب أمّا ((من يغفل عن التفطن لهذا فيحصل على علم اللسان صناعة،ولايحصل عليه ملكة...))[٥].

---

[١] المصدر السابق نفسه، ص١٢٨٦.
[٢] المرجع نفسه.
[٣] المرجع نفسه، ص١٢٨٧.
[٤] المرجع نفسه.
[٥] المرجع نفسه، ص ١٢٨٨.

تعليقنا على ما تقدم أنَّ النحو للناطقين بغير العربيّة يجب أن يكون وظفيّاً حتّى نبتعد عن المصطلحات النحوية،فلن يستفيد الطالب شيئاً من القواعد النحوية الكثيرة التي تتخلل الكتب التي بين يديه، بل قد تكون عائقاً له، ومُنفِّراً رئيساً من تعلّم اللغة؛ لأنّه في الغالب لايجد لها صدًى في لغته؛لذا يجتهد في فهمها مرتكزاً على مخزونه من لغته الأم،فينتج جملاً لا تمت بصلة إلى لغته الأولى، ولا اللغة الهدف ((العربية)). ولعلّ مدرسي العربية يلحظون مدى نفور طلابنا من النحو العربيّ.فيجب أن نفهم أنّ النحو آلة وليس غاية، فإذا استطعنا أن نصل بطلابنا إلى كتابة نصوص تشوبها أخطاء قليلة، فهذا أمر محمود، وكذلك إذا ما تحدثوا بلغة فيها بعض النقص فلا بأس؛لأنّهم يمتلكون ملكة راسخة في اللغة الأم فتلك الملكة الأولى تزاحم الثانية -اللغة العربية- ؛لذا تظهر الأخيرة مخدوشة على حدّ تعبير ابن خلدون: ((...ماقدّمناه من أنّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحلّ، فلاتحصل إلا ناقصة مخدوشة))[١].وله قول آخر في موضع متقدم: ((فإذا تقدّمت في اللسان ملكة العجمة،صار مقصِّراً في اللغة العربية))[٢].

- **المتخصصون والنّحو**

المتأمل في مناهج النحو التي تُدرَّس في الدول العربية،وتلك التي تُدرَّس خارج الدول العربية يجد أنّهما سيان، وهذا لعمري إجحاف كبير في حقّ االناطقين بغير العربية.فأغلبهم لايفهمون ما في تلك المناهج من موادّ هدفها تقويم ألسنتهم،وإعدادهم؛ ليقوموا بمهنة التدريس من بَعْدُ، فما الذي نراه؟معظمهم يحفظون ما يُلقى عليهم،ثم يكتبونه على صفحات أوراق الامتحان،ولا أريد أن أقول ((يتقيأون))،فهم غير مدركين لما حفظوا. وفشَلْنا نحن بدورنا بوصفنا واضعي مناهج، أومدرسي (نحو) في التفريق بين الملكة اللسانيّة،وصناعة العربية،فنحن في حاجة ماسّة إلى إصلاح مناهج النحو للناطقين بغير العربيّة،ويعلم الباحث أنّ حال الناطقين بالعربية إن لم يكن أسوأ من رصفائهم الناطقين بغير العربيّة فما هو بأحسن، من هنا يرى الباحث أن يُعاد النظر في منهج النحو، وأن نقدّمه بحيث يجد فيه الطالب ما يغذي ملكته اللسانية وصناعة العربية أي النحو.

- **ابن خلدون وتعليم النحو**

أشرنا فيما سبق أنَّ النحو علم آلة؛ لذا طالب ابن خلدون بعدم التوسع فيه؛ لأنَّ التوسع فيه مخرجٌ له عن الهدف، بل عدّه لغواً: ((وصار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على

---

[١] المرجع نفسه، ص١٢٩٢.

[٢] المرجع نفسه، ص ١٢٦٢.

ملكتها بطولها،وكثرة فروعها..))[1] بل أضاف بأنّه تضييع للعمر: ((فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعاً للعمر،وشغلاً بما لا يغني...))[2]. ومما لاحظه في العلوم عامة،والنحومنها كثرة التأليف،فهو يرى أنّ تقديم كثير من العلوم على مذاهب،أومدارس مختلفة لا فائدة منه: ((اعلم أنّه مما أضرّ بالناس في تحصيل العلم،والوقوف على غاياته كثرة التأليف ...ثم مطالبة المتعلم باستحضار ذلك....فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلّها...ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرّد لها...))[3].

نأخذ ممّا سبق ضرورة إعادة النظر فيما نقدّمه من نحو للناطقين بغير العربية،فالمبتدئون وغيرالمتخصصين في العربية يكفي أن نقدم لهم نحواً وظفيّاً يكون مبنياً على نصوص أصيلة أو مصطنعة مأخوذة من كُتّاب مشهود لهم بالكفاءة في علم اللغة العربية، وأن نبعدهم عن المصطلحات النحوية،والإعراب كلما أمكن ذلك.أمَّا المتخصصون فيجب أن نقدم لهم نحواً صافياً خالياً من كثرة الآراء،والاختلافات القائمة على رأي هذه المدرسة أوتلك.وابن خلدون نفسه أشار- كما سبق القول- إلى أن أحسن كتاب في النحو هو كتاب سيبويه لما فيه من صناعة نحوية،فضلاًعن أمثال العرب،وأشعارهم،وعباراتهم.والمناداة باتخاذ كتاب سيبويه كتاباً مقرراً على طلاب العربية للناطقين بغيرها أمر فيه شطط ومبالغة إذا ما نظرنا إلى واقع طلابنا في زماننا هذا.فأرى أن تُكوّن لجنة من مدرسي النحو للنظر في كتاب سيبويه،ومحاولة تقديمه للناشئة بأسلوب سهل وميسّر مع الاحتفاظ بقيمة الكتاب العلمية المتمثلة في تقديم قوانين النحو من خلال نصوص عربية أصيلة.وإذا تعذّر المقترح، فليكن النظر في الكتب المختلفة القائمة على ألفية ابن مالك، ومحاولة تنقيتها من الاختلافات النحويّة الكثيرة المبثوثة في بطونها،فضلاً عن تزويدها بنصوص أصيلة أو مصطنعة؛ ليعرِفَ الطالب من خلالها القاعدة،ونلزمه بحفظ نصوص مختارة من القرآن الكريم،والسُنة النبوية،وأشعار فحول من شعراء العرب،وأن نجعل الحوار أساسياً في الدروس، ونفسح مجالاً واسعاً للتطبيق شفاهةً وكتابةً.فالملكة كما قرر ابن خلدون تكون بممارسة كلام االعرب، وتكرره على السمع،والتفطن لخواصّ تراكيبيه ،وهي لا تحصل بمعرفة القوانين العلميّة، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علماً بذلك اللسان،ولاتفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها[4].وقد لاحظ الباحث من خلال تعامله مع طلاب اللغة العربية أنّهم –إلا قلّة منهم- قد فاتهم التمكن من قوانين النحو أو العربيّة، وبالتالي لم ترسخ عندهم ملكة اللسان، فهم عاجزون عن

[1] المرجع السابق، ص ١٢٤٩.

[2] المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه، ص١٢٤٠.

[4] ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، ص١٢٨٩ -١٢٩٠.

تكوين جملة واحدة صحيحة تخلو من الأخطاء اللغوية، ولا شك أن هذا أمر خطير يستدعي أن يسارع المسؤولون إلى معالجته، قبيل أن يستشري الدَّاء، ويكون تعليم العربية برُمَّتِه كمَن يحرث في البحر.

- **آراء ابن خلدون التّربويّة**

قرر ابن خلدون في معرض حديثه عن العلوم أنَّ الفكر الإنسانيّ هو الذي ميّز البشر عن سائر الحيوانات، وأنّ الإنسان لا وجود له إلا مع أبناء جنسه، فهو محتاج إلى المعاونة... وتلك المعاونة لابدَّ فيها من المفاوضة أولاً،ثمَّ المشاركة[1].وغني عن القول إنَّ التفاوض المفضي إلى المشاركة لا يتمُّ إلا بلغة ؛لأنّ اللغة مظهر من مظاهر الإنسان المدنيّ أوالمتحضر، فهنالك ربط قوي بين الفكر واللغة،وهذا ما ألمح له ابن خلدون، وجعله مدخلاً لحديثه عن جاهلية الإنسان التي يمكن محوها بالعلم،لأنَّ الإنسان مزوَّد بأسبابه وآلياته. قال تعالى: ((جعل لكم السمع والأبصار والأفئدة)) تبارك،آية ٢٣.وبيّن ابن خلدون كيف أنَّ الله أكسب الإنسان بالعلم ما لم يكن حاصلاً له بعد أن كان علقة ومُضغة .فهو يؤكّد أنَّ العلم والتعليم من طبائع البشر، فعلى الإنسان أن يسعَى لطلب العلم؛ليرتفع درجة،بل درجات على عالم الحيوان.وإتقان العلم عند ابن خلدون ملكة من الملكات: ((والملكات كلّها جسمانية سواء كانت في البدن،أوفي الدماغ من الفكر وغيره كالحساب، والجسمانيات كلها محسوسة، فتفتقر إلى التعليم))[2]. و إذا أردنا تطبيق ما نادى به ابن خلدون في الفقرة السابقة من مبدأ تربويّ على ميدان تعليم الُّلغات وتعلّمها،فأننا يجب أن نقرّ أولاً: بأنّ تعلّم اللغة يُعَدّ ملكة أو مهارة تتطلب ممن يرومها الإحاطة بمبادئها وقوانينها إحاطة تامةً، فضلاًعن ممارستها؛لتصير عادة عند متعلمها.وهذا لن يكون إلا بوجود معلّم حاذق ماهر بنّاء؛لأن المعلّم هو أسّ العمليّة التعليميّة التعلميّة فدونه لن يأخذ التعليم أو التّعلّم مكانه، ولكلّ معلّم طريقته في التعليم،وهذا ليس بغريب، و هو مما أشار إليه ابن خلدون: ((فلكلّ إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختصّ به،شأن الصنائع كلّها.فدلّ على أنَّ ذلك الاصطلاح ليس من العلم، وإلالكان واحداً عند جميعهم))، و((كذا كلّ علم يتوجه إلى مطالعته تجد الاصطلاحات في تعليمه متخالفِة،فدلّ على أنّها صناعات في التعليم،والعلم واحد في نفسه[3])). ففي هذا القول يقرر ابن خلدون صراحة تنوّع طرق التدريس فمعلّم المادة يختار منها ما يساعده على تحقيق أهدافة التعليمية.و قد كان ابن خلدون حصيفاً، فإقراره بتنوع طرائق التدريس لم يمنعه من توجيه النقد

[1] المرجع نفسه، ص١٠٠٧.

[2] المرجع نفسه، ص١٠١٩.

[3] المرجع السابق، ص١٠٢٠.

إلى بعض الطرق التي اتّضح له من خلال التجربة والمشاهدة بأنّها غير صالحة أو مردودها ضعيف،فممّا لا يؤيده الطريقة القائمة على الحفظ والتلقين في تلقي العلوم القصدية لا العلوم الآليّة، وهذا ما سنوضحه لاحقاً. ويدعو كما هو مبين في الفقرة أدناه إلى طريقة المحاورة والمناقشة، فهو كأنه يدعو إلى مركزيّة الطالب، والبعد عن مركزيّة المعلم. ونظريّة مركزيّة الطالب من النظريات التي يدعو لها علماء التربيّة في عصرنا هذا.

- **طرائق التدريس**

ونستشفّ ممّا سبق أنّ تعليم اللغات وتعلّمها يتمُّ بطرائق متعددة،لأنّه صنعة من الصنائع، و لكلّ صناعة طُرقها المختلفة التي تميزها عن غيرها.فعلى المسؤولين تعريض معلّم اللغة لتلك الطرائق،ثم يُترك له حرية اختيار الطريقة التي تناسبه بناءً على الموقف التعليميّ.وقديماً قيل لكلّ شيخ طريقة.وهنا نحن لاندعو إلى الفوضى،بل ندعو إلى الحرية النافعة، و ذلك بأن نُملّك المعلّم الحقائق العلمية وندرّبه،ثم لانتدخل فيما يختاره وفقاً للموقف التعليميّ الذي يجابهه،فهو أقدر الناس وأعرفهم على كيفية التصرف في موقف تعليميّ ما. ومن المبادئ التربويّة ذات النفع، والتي أولاها ابن خلدون عنايةً خاصة الحوار، وهو مبدأ تربويّ يراه ابن خلدون نافعاً في تعلّم العلوم قاطبة، ونوافقه فيما ذهب إليه،فالحوار آلية من الآليات النافعة في تعلّم اللغة إذ تظهر فيه ممارسة اللغة،وهذا هو الجانب المرئي أو المحسوس منها شفاهة إنّ صحّ هذا التعبير. إذ يقول: ((وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها، ويحصل مرامها.فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لاينطقون ولايفاوضون،وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة[1])). فهو هنا ينكر دور الحفظ كما هو واضح في نهاية الفقرة، وهذا الإنكار منصبّ على العلوم التي نعتها بقوله:علوم مقصودة بالذات،كالشرعيات من التفسير، والحديث وغيرهما،ولكنه لاينطبق على العلوم الآلية كاللغة العربية،فملكة اللسان في حاجة ماسَّة إلى الحفظ، وكما سبق القول هذه الوسيلة هي وسيلة فعّالة في تعليم العربيّة لغير أهلها،فإذا أردنا تعلّماً نوعياً لطلابنا فيجب أن نلزمهم بحفظ سور قِصار من القرآن الكريم،ومقتطفات من الأحاديث النبويّة،وكذا الأشعار التي نظمها فحول الشعراء،و التي فيها دعوة إلى الفضيلة ومكارم الأخلاق، فكلما كثُرت محفوظات الطالب نثراً أوشعراً صَلُح لسانُه وقلُمه.وهذاماأشار إليه في موضع آخر ((وعلى مقدار جودة المحفوظ أوالمسموع تكون

[1] المرجع نفسه، ص١٠٢١.

جودة الاستعمال من بعده،ثم إجادة الملكة من بعدهما))[1]. فإذاً لا تناقض بين ما أثبتناه سابقاً لابن خلدون من دعوةٍ تتمثل في تبني الحفظ بوصفه آليّة لاكتساب الملكة اللغوية، وما ذكرناه في هذه الفقرة ؛لأنّه في الأول كان الحديث عن علوم الآلة، وهنا الحديث عن علوم المقاصد، وفرق كبير بين العلمين. و هذا يشير إلى الحضور الذهني لابن خلدون فليست كلّ الوسائل التعليمية صالحة لكلّ العلوم، و لكلّ المواقف التعليمية،وهذا ما ينادي به علماء التربية في يومنا هذا.

ومن المبادئ التربويّة التي أعلى ابن خلدون من درجتها التَّدريج أو التدرّج، وهو مبدأ مازالت تتبناه كلّ النظريات التربويّة الحديثة.فلا يمكن أن نُقدم لطالبِ العلمِ العلمَ دفعةً واحدةً.فعند تعليم العربيّة للناطقين بغيرها بصفة خاصّة يجب أن نتدرج بالطالب، ونأخذ بيده بدءاً بالمحسوسات وانتهاءً بالمعنويات، وذلك بأن نعلّمه أولاًما هو في محيطه،ثم ننتقل به تدريجياً إلى أُفق أخرى.ومما يستفاد من قوله أهمية التكرار،فعلى معلّم اللغة أن يكرر على الأقل ثلاث مرَّاتٍ؛ لأنَّ في ذلك مراعاة للفروق الفرديّة،ومراعاة الفروق الفردية أساس من أُسس العمليّة التربويّة، فضلاً عن أنّه يقود إلى تثبيت المعلومة في ذهن الطالب، و يحول دون نسيانها بسهولة. وفيما يلي مقتطفات من ابن خلدون تؤيد ما أشرنا إليه.فعن التدريج يقول: ((اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً...))[2]،وفي التكرار((وهذا وجه التعليم المفيد، و هو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات...)).[3]ومن المبادئ التربويّة التي ألمح لها ضرورة تقارب الدروس أي بإلقائها متقاربةً، و أن يتصل بعضها ببعض، و ذلك حرصًا منه على فكرة التتابع التي تقود إلى رسوخ العلم: ((و كذلك ينبغي أن لا تُطَوِّل على المتعلم في الفنّ الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها؛ لأنّه ذريعة إلى النسيان،وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها... لأنَّ الملكات إنما تحصل بتتابع الفكر وتكراره،وإذا تُنوسي الفعل تُنوسيت الملكة الناشئة عنه))[4].

ومن التوجيهات التربويّة و النفسيّة التي وجهها إلى المعلمين البعد عن الغلظة والشدة في التعامل مع الطلاب؛لأنّ الشدّة مضرّة بهم لا سيما مع الصغار فقد تحملهم على الكذب، و المكر، و الخديعة. وهو مع ذلك لا يدعو إلى التساهل معهم إذ يرى أن أحسن مذاهب التعليم ما رسمه الرشيد لمعلم ابنه الأمين قائلًا: ((يا أحمر إنّ أمير المؤمنين قد دفع إليك مُهجة نفسه وثمرة قلبه،

---

[1] ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، ص ٨.

[2] المرجع السابق، ص١٢٤٣.

[3] المرجع نفسه.

[4] المرجع السابق، ص١٢٤٤.

فصيّر يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة...أقرئه القرآن،وعرّفه الأخبار، وروّه الأشعار، وعلّمه السنن، وبصّره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته،...ولاتمرَّن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها،من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه.و قوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة))[1].

والاقتباس من قول الخليفة العباسي الرشيد يريك مدى اتِّساع ثقافة ابن خلدون، وتبنيه لكلّ فكرة تتفق مع منهجه، فهو يرى وجوب طاعة المتعلّم لمعلّمه، وينبغي للمعلم اتباع الخطوات الآتية؛ ليُكسب المتعلّم الملكة اللغويّة:

- قراءة القرآن الكريم .
- تعليمه الأخبار، ورواية الشعر.
- تعليمه الأحاديث النبويّة .

وإشارةُ ابن خلدون إلى أخذ المتعلم بحفظ القرآن الكريم، ثم الأخبار، والأشعار، والسُّنن،تظهره كأنه يناقض نفسه إذ ذكر في موضع آخر في معرض حديثه عن اختلاف الأمصار الإسلامية في تعليم الولدان: ((فأمّا أهل إفريقية والمغرب فأفادهم الاقتصار على القرآن القصور عن ملكة اللسان جملة، وذلك أنّ القرآن لا ينشأ عنه في الغالب ملكة، لما أنّ البشر مصروفون عن الإتيان بمثله)).[2] و لعلّه-غفر الله له- كان من المؤمنين بمذهب الصِّرفة، وهو مذهب باطل كما أشار إليه محقّق المقدمة[3]، فإعجاز القرآن إعجاز ذاتي بأساليبه و بلاغته. نرجع إلى ما نحن فيه، وهي التوجيهات التربويّة التي يراها ابن خلدون ذات نفع، ومن ذلك:

١-تعليم المتعلّم آداب الكلام متى يَحسُن أن يتكلم. ومتى لا يجوز له أن يتكلم.

٢-ضرورة الترويح عن النفس بإفساح المجال للضحك، ولكن في موقعه المناسب.

وقد ورد أنّ حنظلة ،وأبا بكر كانا في حلقة علمٍ مع رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال حنظلة : ((كنا عند رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فوعظنا فذكر النار، قال :ثم جئتُ إلى البيت ، فضاحكتُ الصبيان ،ولاعبتُ المرأة . قال :فخرجتُ فلقيتُ أبا بكر فذكرتُ ذلك له : فقال : وأنا قد فعلتُ مثل ما تذكر، فلقينا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فقلتُ : يارسول الله نافق حنظلة ، فقال : ((مَهْ)) .فحدثته بالحديث . فقال أبو بكر: وأنا فعلتُ مثل ما فعل. فقال : ((يا

---

[1] ابن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، ص ١٢٥٤.

[2] المرجع نفسه، ص١٢٥١.

[3] المرجع نفسه.

حنظلة ، ساعة وساعة ، ولو كانت تكون قلوبكم كما تكون عند الذِّكر لصافحتكم الملائكة حتَّى تسلِّم عليكم في الطريق))[١].

نأخذ من الحديث أنّ ملاطفة الطلاب والضحك معهم أثناء الدرس أمرٌ مستَّحبَ لما فيه من الترويح ، وتغيير جوّ الدرس مما يساعد في الإقبال على الدرس بروح جديدة، ويُسهل فهمه بطريقة ميسَّرة.

٣-على المعلّم أن يستثمر الوقت المحدد للدرس، ويجعله كلّه متوجِّها لإفادة المتعلّم.

٤- اتخاذ اللين وسيلة للتقويم، فإن لم تنفع كانت وسيلة الشدة والغلظة.

وإذا كانت التربية في يومنا هذا قد أفسحت مجالًا واسعًا للتربية العملية فإنّ ابن خلدون قد أدرك أهميتها لا سيما عند محاولة المتعلم اكتساب الملكة اللغوية، فنادى بضرورة المران على اللغة أي ممارستها. فعلى معاهد ومراكز اللغة خلق بيئة اصطناعيّة داخل حجرات الدراسة، و بيئة شبه حقيقية خارج حجرات الدراسة عن طريق المناشط التربويّة المصاحبة للمنهج. وتُعد المناظرة أفضل وسيلة لممارسة اللغة سيما مع الناطقين بغير العربية، وقد لاحظ الباحث أنّ أكثر الطلاب فصاحةً وقدرةً على الكلام هم الطلاب الذين ينتسبون لنادي المناظرة، فلا خير في تعلّم لغة لا يستطيع متعلّمها التحدث بها، فدائمًا سؤال الناس هو: هل تتحدث اللغة العربية أو الإنجليزية؟ وهو سؤال يُريك مدى أهمية التحدث الذي لن يحدث إلا بالمران و كثرة التِّكرار، وفي الواقع كلّ مهارات اللغة في حاجة ماسّة للمران والتكرار.

ويرى الباحث ضرورة اعتماد المناظرة بوصفها مادة إجبارية لطلاب معارف الوحي، واللغة العربية، فالأوائل ستكسبهم أساليب مختلفة لتوليد الحجج والبراهين،و كيفية مقارعة الخصم و إلزامه الحجّة، أمّا طلاب العربية فسترسخ فيهم الملكة اللسانية ممّا يجعلهم أقرب للناطقين بالعربيّة.

– الخاتمة

عرضنا فيما سبق المساهمات التي قدّمها ابن خلدون في مجال اللسانيات والتربيّة وهي مساهمات متميّزة إذا نظرنا إليها داخل الإطار الزمني الذي ظهرت فيه، وإذا ما قسناها بما ظهر من نظريات في يومنا هذا، سيتّضح لنا كما ذكر ميشال زكريا أنّ ابن خلدون قد اقترب بشكل واضح من علم

[١] أخرجه مسلم، أبو الحسين ابن حجاج القشيري، **صحيح مسلم** ، (تركيا: المطبعة العامرة، ١٩١٠م)، كتاب التوبة ، باب فضل دوام الذكر، ص٢٧٥٠م.

اللسانيات الحديث ،كذلك سنرى كيف أنه أصاب المحز إذ أشار بصورة ذكية إلى بعض المبادئ التربوية العظيمة في مجال التربية في أعمدته الثلاثة: المادة التعليمية، والمعلم، وطرق التدريس.

الخاتمة

- **وفي ختام هذا البحث نختم بأهمّ النتائج التي تَمَّ التَّوصل إليها، وهي:**
- تعريف ابن خلدون للغة ، ووصفة لها بأنّها ملكة لسانيّة هو التعريف نفسه الذي وجدناه عند أبي اللسانيين المحدثين تشومكسى الذي نعتها بأنّها ملكة فطرية؛ لتكوين جمل نحوية وفهمها . وقد أشار ابن خلدون في أكثر من موضع إلى أهميّة التراكيب، فالإنسان كما قيل يتحدث جُملاً لا مفرداتٍ.
- تخصّصُ ابن خلدون –علم الاجتماع-انعكس في تعريفه للغة إذا خلُصَ إلى أنّها نتاج العقل الجمعي.
- أثبت ابن خلدون أنّ اللغة ملكة من الملكات يكتسبها الإنسان بالتكرار والممارسة.
- التميز في اللغة العربية يكون بحفظ القرآن الكريم ، ومقتطفات من الأشعار، وأخبار العرب، والأحاديث النبوية، ويتمايز الطلاب فيما بينهم بقدر ما حفظوه من الروائع السابقة.
- نادى ابن خلدون بعدم التوسع في دراسة النحو ، لأنّه علم آله لا غاية .وبيّن أنَّ أفضل كِتاب لتعليم النحو هو كتاب سيبويه؛ لأنّه جمع بين صناعة العربيّة ، وما يقود إلى رسوخ الملكة اللغوية لما فيه من أشعار، وشواهد من القرآن الكريم، وأخبار العرب .
- ومن آرائه التّربويّة الناجعة : اختلاف طرائق التدريس فلكلّ شيخ طريقته ، والتدريج في إلقاء العلم، والانتقال من المحسوس إلى المعنوي، أو من المعلوم إلى المجهول، وأن يتخذ المدرّس من التكرار وسيلة لترسيخ الفهم، ونادى بتبني الحفظ في علم الآلة ((النحو)) ، والبعد عنه أي الحفظ في علم المقاصد كالشرعيات .
- وعن المادة التعليمية وضَّح أنّ كثرة التآليف في المادة الواحدة ضررها أكثر من نفعها .
- وعن المتعلّم أشار إلى الملاطفة واللين معه، فإذا صَلحُت هذه الوسيلة فهو المقصود، وإلا فيحب أخذه بالشدة والغلظة. وفي ذلك إشارة إلى وجوب مراعاة نفسيّة الطلاب وأحوالهم . كما دعا إلى الترويح عن نفوس الطلاب ، لكيلا يتسرَّب إليهم السأم، والملل.
- ضرورة اتصال الدروس بعضها ببعض؛ لكيلا يتسرب النِّسيان إلى عقول الطلاب.

- أفكار ابن خلدون اللسانيّة والتربويّة هي انعكاس لما هضمة وتمثّله من علوم مختلفة ، و قد استفادَ استفادةً واضحة ممّن سبقه من علماء العرب وغيرهم.

موقف التراثيين من المعايير الثقافية لدى الأوربيين في تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية: دراسة تحليلية

الأستاذ المشارك الدكتور شمس الجميل بن يوب

محمود عبد الفتاح إبراهيم عيسى

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلاميّة العالميّة، ماليزيا

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى استنباط المعايير المشتركة بين معايير رشدي أحمد طعيمة، ومعايير المجلس الأمريكي لمعلمي اللغات الأجنبية، ومعايير الإطار الأوروبي المشترك، حيث إن المعايير المذكورة قد حققت انتشارا واسعا في الاستخدام والتداول بين أوساط المهتمين والخبراء، سواء في تعليم اللغات الأجنبية أم في تعليم العربية لغير الناطقين بها. ومن هذا المنطلق فقد بدأ الباحث بالاشارة إلى الثقافة ومحتواها، كذلك محدداتها ومعاييرها العامة، وبعد أن فرغ من ذلك تناول المعايير الثلاثة المذكورة آنفا بالعرض والمناقشة، وعرض الأسباب التي دفعت إلى اختيار كل معيار منها، ومن المرجو أن تكون هذه الدراسة نواة جديدة لاستنباط الأدوات الحديثة وابتكارها في تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، والخروج عن النمطية في التقويم، مما يرتقي بمستوى إعداد كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها والذي ينعكس بدوره إيجابا على مستوى متعلمي العربية من غير أبنائها، وقد خرجت الدراسة بنتائج مهمة، ومن: أهمية المعايير المختارة من عربية وأمريكية وأوروبية في تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

المقدمة

تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى موضوع يحتوى بين طياته على جوانب عدة. والمعايير الثقافية في مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى جانب لا يمكن غض الطرف عنه؛

إذ إن إعداد المنهج دون النظر إلى المعايير الثقافية يمثل ثغرة لا يستهان بها، وهو نقص لا يغتفر، حيث إنّ حاجة الدارس إلى تعلّم اللغة العربية لا تقتصر على تعيين الفعل والفاعل وغيرهما من أجزاء الجملة، أو القواعد النحوية، أو ترديد مجموعة من التراكيب والعبارات الوظيفية التي تخدم الجانب الاتصالي بغير إدارك لتنوع العبارات التي تتماشى بدورها مع المواقف والمناسبات المختلفة. ونضرب بهذا الشأن مثلا؛ ففي العادة عندما يفترق شخصان يستخدمان عبارة "إلى اللقاء"، أما إذا كان أحدهما ذاهبا لقضاء حاجة مهمة، فيستخدمان عبارة "بالتوفيق"، وبناء عليه فإن توظيف التركيب أو العبارة في مواقفها المناسب لما تفرضه ثقافة اللغة يعد أمرا مهما يستوجب الالتفات إليه، والعناية به عند تناول الجانب الثقافي في المنهج المستخدم.

وقد استرعى اهتمام الباحث بعد العمل في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى واحتكاكه بعدة مناهج، أن معظم تلك المناهج لا تنحو اتجاهًا معياريًا في تحديد محتواها الثقافي، ومن ثَمَّ كان من ضمن الأمور التي يتعين على من يعمل في تأليف وإعداد كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أن يعيرها مزيدًا من الاهتمام في برامجه ومناهجه بالمعايير الثقافية في تلك الكتب والبرامج والمناهج.

إن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة ومتأصلة، حيث من المعروف أن اللغة وعاء الثقافة. ولقد لوحظ أن المدخل الأفضل في تعليم اللغات الأجنبية يكون من خلال تعليم ثقافة اللغة إلى متعلميها، هناك شبه إجماع بين العاملين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على أن المدخل الأفضل لتعليم العربية هو تعليمها من خلال الثقافة الإسلامية ورؤيتها العامة. ولقد انتبه الكثير من المتخصصين إلى أن استخدام مناهج تعليم العربية لأهلها، والأسلوب التقليدي في تعليم العربية قد أثبت فشلا كبيرا جعل أغلب الدارسين من غير العرب يعزفون عن إكمال الدراسة، واتفقوا على أنَّ المناهج والكتب والمواد التعليمية المستخدمة خارج الوطن العربي لتعليم للناطقين بغيرها لا تصلح للناطقين بغيرها الذين يدرسون داخل الوطن العربي؛ حيث أعدت لبيئة خاصة معتمدة على لغاتها القومية، لذلك لجأت بعض المعاهد في العالم العربي، في جامعة أم القرى وفي جامعة الملك سعود، وفي معهد الخرطوم الدولي والجامعة الأمريكية وفي جامعة الأزهر إلى التخطيط

لوضع كتب، تتوافر فيها شروط تمليها الأهداف الخاصة، وتفرضها طبيعة الدارسين، وتتسم بالواقعية وتدور حول أمور مألوفة في الحياة العربية الإسلامية المعاصرة.[1]

وتبرز أهمية الدراسة في أنها تسلط المعايير العربية والعالمية المعتمدة، وإمكانية البناء عليه مستقبلاً في إعداد محتوى ثقافي يتوافق مع واقع المجتمعات غير العربية.

معايير المحتوى الثقافي

تناول المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغات الأجنبية لم يعد موضوعا جديدا أو ثانويا للمناقشة وتبادل وجهات النظر حوله في ميدان تعليم اللغات الاجنبية. بل أضحى الارتقاء به علامة دالة على مطابقة الكتاب للمعايير العالمية في التأليف والاعداد، كذلك دليلا على اتساق أهداف المنهج من الغاية المرجوة من دراسة اللغات الأجنبية؛ ألا وهي التواصل وتبادل المنافع والمصالح. ولقد تعالت الدعوات بإعادة النظر في طريقة تناول المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث إن الافتقار إلى معيارية موائمة لتطورات العصر قد زج بمعدي كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى منحل من الاجتهاد الفردي، أو ما يمكن تصنيفه باللامعيارية في تناول هذا الجانب. فنجد من يميل إلى ابراز الجانب التراثي من اللغة دون الالتفات إلى التطور الزمني المعاصر وأثره في التعاملات اليومية في اللغة السلوك، ونجد أيضا من ينجرف إلى اخراج اللغة في الصورة المعاصرة الغالب عليها الطابع العامي للغة، مع إهمال الكثير من الجمال التراثي والعظمة النصية في النصوص القديمة، ويظهر جلية للقاصي والداني أنه من المشكلات التي تواجهنا في إعداد المواد التعليمية هي عدم الاتفاق على تحديد المواقف والملامح الثقافية التي يمكن توظيفها في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين[2]. وبناء عليه، فإن هذا الباب قد تناول في مبحثيه الأول والثاني التعريفات المتعلقة بالثقافة والمحتوى الثقافي وكذلك علاقة الثقافة باللغة، وتطرق إلى عرض المعايير الثقافية للمحتوى الثقافي لدى رشدي طعيمة والمجلس الأمريكي وكذلك الأوروبي المختارة ليستخلص منها معايير موحدة في تقويم كتاب "العربية بين يديك".

---

[1] انظر: مدكور، على أحمد، هريدي، إيمان أحمد، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**،، ط١، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م) ص ١٢٠-١٢١.

[2] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ط١، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٠م)، ص ٩.

الثقافة والمحتوى الثقافي وعلاقة الثقافة بتعليم اللغة

قبل الخوض في الحديث عن المعايير الثقافية بتفريعاتها، تعين علينا أن نفرد بعض الصفحات لتناول بعض المصطلحات المرتبطة بالمذكور أخير نحو: الثقافة والمحتوى الثقافي وعلاقة الثقافة باللغة أو بعبارة أخرى بتعليم اللغة. تعد كلمة الثقافة من الكلمات التي قد يلتبس على بعضهم فهم معناها وتحديد مفهومها، فالفرد الملم بقدر معين من المعلومات والمعارف يطلق عليه مثقفا، أي هو شخص متعلّم أو متحضّر، ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل إن الخلط بين مفهوم الثقافة والحضارة من الناحية اللفظية قد أصبح أمرا شائعا في معظم الأحيان.[1] ولو لاحظنا التقارب في الاستخدام لكلمتين المتحضر والمثقف، مع العلم أن التحضر من الحضارة والمثقف من المعرفة أو الثقافة، والحضارة كما هو معلوم لدينا يقصد به التطور المادي والصناعي والعمراني في مجتمع ما، وفي تعاقب مستمر لفترة ما، وقد يقصد من الحضارة ما هو عكس البداوة. إن التعريفات السالف ذكرها قد تولد لدى القارئ نوعا من الخلط كما ذكرنه آنفا في الفصل والتمييز بين الكلمتين من حيث المقصود والمراد، إلا أننا سنستعرض في الأسطر المقبلة بعض ما يعيننا على الاقتراب من مفهوم الثقافة فيما يتعلق ببحثنا هذا.

فلقد أدلى العديد بدلوهم ليقفوا على تعريف كلمة الثقافة، بل ذهب بعضهم إلى تقسيمها إلى خاص وعام، وقد قيل فيها بأن التراث أو الثقافة هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية، والمادية، وهي تشتمل على مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات، والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات، وطرق تفكير وأساليب الحياة والعرف، والفن والنحت والتصوير وغيره من المظاهر التي يتبناها المجتمع في معاملاته الحياتية، وتظهر أيضا في أدبه وأساطيره وكل ما توارثه الفرد، وأضاف إليه تراثه نتيجة عيشه في مجتمع ما.[2] وبناء عليه، يمكننا القول بأن الثقافة نتاج فكري إبداعي روحي، يجمع بين لباب أفكار الإنسان وترجمته بصورة ملموسة في واقعه الحياتي، سواء أكانت تلك الترجمة في صورة معنوية من عادات وتقاليد وقيم ونحو ذلك، أم في صورة حسية من فنون وإبداعات ملموسة ذات كيان يدركه كل ذي لب وجنان.

عرّف فرنسيس عبد النور الثقافة بأنها:"كل الأفكار والمؤسسات والنظم الاجتماعية والعادات والتقاليد التي خلقها الانسان لنفسه، وبدون الثقافة يصبح الانسان كائن بيولوجيا فقط

[1] انظر: علي، فتحي يونس، الشيخ، محمد عبد الرؤوف، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق**، ط١، (القاهرة: مكتبة وهبة، ٢٠٠٤م)، ص١١٩

[2] انظر: هندي، صالح وآخرون، **تخطيط المنهج وتطويره**، ط٣، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٩م)، ص ١٠١.

يسلك كما تسلك الحيوانات".[1] وهنا يربط عبد النور بين الثقافة وبين معنى ولب التكوين الانساني، حيث يرى إن الثقافة جزء لا يتجزأ من الفطرة الانسانية، بل إنه ينفي إنسانية الفرد إذا انتفت عنه الثقافة. وبهذا يمكننا القول بأن اللغة والتي هي –كما سبق الاشارة إلى ذلك في غير موضع- وعاء الثقافة، تعكس بكل وضوح الحقيقة الانسانية الكامنة لدى كل مجتمع ناطق بنفس اللغة على اختلاف ذلك المجتمع وتنوعه، وإذا ضربنا مثلا يوضح انعكاس طبيعة المجتمع من خلال لغته لنظرنا إلى طبيعة الاصوات في اللغة العربية وكذلك حجم التراكيب والمفردات بما فيها من اختلافات بين التذكير والتأنيث، كذلك الافراد والتثنية والجمع والذي بدوره يعكس مدى التعقيد في التركيبة الفكرية لدى المجتمع العربي، ذلك مقارنة ببساطة التراكيب والمفردات في اللغة الملايوية، والذي يعكس أيضا تناولها للقضايا الاجتماعية من عادات وتقاليد بصورة أقل حدة من الواقع العربي، من حيث المسائل المتعلقة بطبيعة التعامل بين الرجل والمرأة، وأوضاع المطلقة وقضايا الشرف ونحوها والتي تتناول على أصعدة متباينة بين المجتمعين، بصورة لا يمكن إنكارها أو غض الطرف عنها.

ريثما ذهب أهل الانثروبولوجيا إلى أن أصل الكلمة لاتيني، وهو يعني الزراعة أو التمجيد والتعظيم.[2] فمثلا يرى عالم الانثربولجيا تايلور أن الثقافة هي:"ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعائد الفني والأخلاقي والقانوني والعادات وغيرها من القدرات والعادات التي يكتسبها الانسان بوصفه عضوا في مجتمع".[3] حيث نجد أن متخصصي الانثربولوجي أيضا لم يبتعدوا كثيرا عما تقدم به عبد النور في تعريفه للثقافة إلا أن الأخير قد ربط بين الثقافة والانسانية. ولنا فيما ذكره تايلور ملاحظة حيث وصفها بالمركب، مما يعكس الطبيعة المعقدة للثقافة على اختلاف مجتمعاتها أو حتى من ينتمون إليها. بل زاد على ذلك بأن ألزمها صفة الاكتسابية حيث إن الفرد يكتسبها من المجتمع المحيط لتصبح بذلك إرثا وميراثا يتوارث من جيل لأخر. وقد تصل الثقافة في أمر أخرى إلى حد التمجيد والتعظيم بحسب ما ذكره أهل الانثروبولوجي.

---

[1] عبد الله، عبد الحميد، وناصر عبد الله الغالي، **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**. (القاهرة: دار الاعتصام، د. ت)، ص٢٠.

[2] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-الجزء الأول**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى) ، ص٣١٢.

[3] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥)، ص ١٩٨.

ولو توقفنا قليلا على موقف علماء العربية من تناول المصطلح، لوجدنا تعريفهم لها بأنها:"المصدر الثلاثي لـ: ثقف، فالثقافة بكسر الثاء تعني الخدمة والفطنة والنشاط، ويقال ثقف الرمح تثقيفا أي ساواه وعدله والصفة من الفعل المضعف ومثقف"[1]. فالثقافة هنا تجمع بين التهذيب والتقليم لما هو مادي كالأدوات من أسلحة أو ما شابهها. ونجدها أيضا في موطن آخر تشير إلى الفطنة والنشاط أي الاجتهاد والمثابرة. ولنا هنا وقفة لطيفة؛ حيث إن كلا التفسيرين يترجمان بصورة أو بأخرى المضمون الثقافي، والذي هو السلوك الانساني المهندم والمهذب القائم على التعديل والمراجعة ليخرج في صورة مثالية. كذلك نجد ما يشير إلى الحركة والنشاط مما يفرز بطبيعة الحال نتاجا أدبيا أو معماريا ثقافيا يعكس رقيا وتقدما.

والثقافة كما ذكرنا لها معنى خاص وهو ما يدل على بلوغ الفرد مستوى تعليميا معينا، أو يمتاز عن غيره ممن لم ينتظموا في معاهد العلم فيقال فلان ذو ثقافة علمية أو أدبية أو دينية، وكذلك أيضا تدل على نمط خاص لشخصية المتحدث عنه، فيقال هو مثقف أي لديه سعة في الأفق ونبلٌ في الأخلاق وسماحة في الطبع[2]، وهنا نتلقي تناولا للثقافة من زاوية أخرى والتي هي تتعلق بالناحية الفكرية والمكانة العلمية أو الاكاديمية. حيث أن المكانة العلمية القائمة على تلقي مجموعة من المعارف المنهجة في إطار واضح تحت قبة مؤسسة تعليمية مشهورة أو معلنة يترتب عليها حصول الفرد على شهادة تثبت قضائه فترة زمنية معينة مقتضيا بمنهج وطريقة تعليم محددة، فإن هذا اعتراف بمكانة ثقافية معرفية حازها الفرد لدى تخطيه كل تلك الشروط ليصل إلى ما لم يصل إليه إلا من انتهج نفس النهج أو سار على نفس المنوال.

وهناك أيضا خصوصيات في الثقافة تتصل بالطبقة الاجتماعية، فمثلا الطبقة الراقية لها عادت تختلف عن الطبقة الدنيا وهي ما تعرف بسلوك (الإتيكيت) وتقبل أنواع خاصة من الطعام والشراب[3]. أما عن المفهوم العام للثقافة فينظر إليه على ما يشترك فيه أفراد المجتمع من عادات وتقاليد في المأكل والملبس وأسلوب الحياة والتعامل ونحو ذلك فيما بينهم، وقد أشرنا في ما سبق إلى مجموعة لا بأس بها تحمل هذا المعنى. فالأخلاق والأدب من الأمور التي ترجع إلى أن يكون للفرد أو للمجتمع معايير يتفق عليها بصورة ضمنية أو معلنة عن مسوغات التعامل فيما بينهم، فعلى سبيل المثال المجتمع العربي لا يعترف بطريقة السلام بين الرجل والرجل إلى إذا تبادلا الأحضان والقبلات وكذلك فيما بين النساء بعضهن ببعض، وإن لم يتم ذلك فإن يدلل على سوء

---

[1] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-الجزء الأول**، ص ٣١٢.

[2] انظر: طعيمة، رشدي أحمد، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-الجزء الأول**، ص ٣١٢.

[3] انظر: عبدالله، **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**، ص ٢١.

العلاقة أو تعد دليلا على حداثة التعارف مع الشخص، بينما في المجتمعات الأسيوية فإن معنقة الرجل للرجل قد يكون لها مدلول أخر غير مقبول اجتماعيا أو خلقيا. ومن هنا توصلنا إلى مصطلح (الاتيكيت)؛ ما هو واجب اتباعه للتماشي مع ثقافة المكان أو المجتمع المراد التعامل معه.

ونظرة الافراد إلى الثقافة تختلف من فرد إلى آخر ولكنها تتفق في المضمون أو المجمل فنجد من يعرض هذه النظرة بقوله:"ينظر البعض إلى الثقافة كسلوك متعلم مشترك بيم أفراد الشعب، فهي أفكار وتصرفات ومشاعر لدى شعب معين"[١]. وبذلك نستخلص أن الثقافة وليدة المجتمعات، وأنها تختلف من مجتمع إلى آخر، وأنها الأداة التي بها يحافظ بها المجتمع على كيانه ويضمن استقراره، بل إنها خلاصة العصارة الفكرية لافراد مجتمع ما تكونت نتيجة ادراكه المطلق لطبيعة أفراد مجتمعه دون اغفال لمسوغات وآليات ذلك المجتمع، بما فيه من طبيعة بيئة تحتم عليه التعامل بصورة تتناغم مع كل تلك المعطيات.

أنواع الثقافة

للثقافة أنواع يجب أن يغطيها المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، والتي تعبّر عن الدوائر الثقافية التي يجب أن تكون في أي محتوى ثقافي لأي كتاب، جدير بالذكر أن مصطلح الدوائر الثقافية قد أطلقه رشدي طعيمة في إطاره المشهور عن برامج اعداد اللغة العربية، وأن تلك الدوائر تنطوي على الثقافات التي يتضمنها كتاب أو برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. وقد قسمت على النحو الآتي:

الثقافة العربية، تعرفً بأنها:"مجموعة الحقائق والنشاطات الفكرية والفنية والعلمية للمجموعة المعاصرة المنتمية إلى الحضارة العربية. كما تتمثل هذه الثقافة في استخدام والوسائل التي تعبر بها هذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها إلى أبنائها، وإلى سائر العالم وتلقي رسالة العالم وادائها في بلادها[٢]". إن الدائرة الثقافية الأولى تعمد إلى المصطلح الذي أرجأنا تعريفه آنفا لنحيطكم به علما واطلاعا لاحقا.

وقد وجدنا أن الثقافة العربية لا تقتصر على الحقائق والأنشطة الفكرية القديمة فحسب، بل إنها تمزج بين الأصالة والمعاصرة، حيث إنه ليس من المنطقي تناول تاريخ الثقافة العربية بغير الاطّلاع على ما وصلت إليه تلك الثقافة من تطور وحداثة، وإذا سلّمنا بأن لكل لغة ثقافة، فمن البديهي أن نسلّم بأن لكل ثقافة لغة. وقد لاحظنا ارتباط الثقافة الإسلامية باللغة

---

[١] انظر: هندي، صالح وآخرون، **تخطيط المنهج وتطويره**، ط٣، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٩م)، ص ١٠٢.

[٢] انظر: طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ص١٩٩.

العربية. فلقد نزل القرآن –المرجع الأول للغة العربية- بلغة القوم المنزل إليهم، ليكون لهم نبراسا ومرشدا، فكيف لا تكون ثقافة ذلك الوحي الإلهي متسقة مع الطبيعة العربية؟ إن لغة العرب هي العربية ومن ثمَّ فإن ثقافتهم انعكاس للغتهم، وقد صادفت لغتهم لغة دينهم فكيف لعاقل الفصل بين ثقافة الإسلام وثقافة العرب؟ حقيقة إن الأمر أبعد من ذلك، حيث إن العربية لسان، أى أنه من أجاد العربية صار عربيا بلسانه، ومن هنا كان الفصل بين العربية والإسلام أمرا مستحيلا، بل إنه وجب على كل مسلم أن يقتضي بتلك الثقافة القرآنية الغير قاصرة على العرب منذ فجر الإسلام.

الثقافة الإسلامية، والمقصود بها:"المعتقدات والمفاهيم والمبادىء والقيم وأنماط السلوك التي يقرها الدين الإسلامي متمثلا في القرآن والسنة النبوية[١]". لقد أشرنا سابقا إلى الامتزاج بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية، وهنا نحن بصدد عرض مفهوم الثقافة الإسلامية بصورة أكثر تخصيصا وأكثر تحديدا، حيث إن الثقافة العربية قد تعكس ثقافة العرب على اختلاف دياناتهم ومذاهبهم العقدية، والتي بدورها تطرح اختلافا في المفردات الثقافية لكل منها على حدة. إننا الآن بصدد الحديث عن الثقافة الإسلامية بعينها دون شائبة آخرى، فنجد أنها ما اتفق مع الكتاب وأقرته السنة الشريفة، وهنا يكون الفيصل والفارق، حيث نلحظ أن الثقافة العربية كانت مزيجا متضمنة لمناهل عدة، أما الثقافة الإسلامية فهي مفردة لا تقبل شريكا، بل إنها تنهل من منهل أحادي، الا وهو المنهج الرباني والمعروف باسم القرآن والسنة.

ولو عقدنا مقارنة بين الثقافتين لوجدنا ما يأتي[٢]:

[١] انظر: السابق نفسه، ص١٩٩.

[٢] انظر: السابق نفسه، ص ٢٠٠.

الثقافة العربية	الثقافة الإسلامية
*أنها تصف ما هو كائن بلا نقص أو زيادة.	* تصف ما ينبغي أن نكون عليه فهي معيارية.
*تقر العناصرية الجاهلية.	* لا تتسق مع العناصر الجاهلية.
*محلية.	* عالمية.
*أساسها العرف.	* أساسها القرآن والسنة.
*ترفض الشعوبية لحطها من قدر العرب.	* ترفض الشعوبية لتعارضها مع الأخوة الإسلامية.
*مقبولة لدعم النزعة القومية.	* مقبولة لدعم العزة الدنية.

وهكذا يتضح التباين في نقاط غاية الحساسية بين كلا الثقافتين، فكلاهما قد يتقاربا في المفهوم العام ولكنهما يتعارضان في التفاصيل والأصول.

الثقافة المحلية، وهي التي تعبر عن:"ثقافة البلاد والمعتقدات والمفاهيم والمبادىء، والقيم وأنماط السلوك التي يقرها المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون والأحداث حول بيئتهم[1]". إن الثقافة المحلية جزء لا يتجزأ من نسيج أفكار المجتمع وميوله ورغباته، وتجاهل تلك الدائرة يعد شرخا بالغا في المنهج المقدم لدارس اللغة، حيث إننا نجد أن التعرض لثقافة دراس اللغة، تشيع جوا من الألفة والانسجام بين الدارس واللغة الهدف، لأنه يشعر وبصورة قد تكون ضمنية أو صريحة بمدى أهمية ثقافته، حتى إنها خرجت على صفحات كتاب اللغة التي يتعلم لغته، فيتولد لديه ذلك الشعور بالاحترام لدى اللغة الهدف ويقبل أكثر على الانتهال منها، بل إن التعرض للثقافة المحلية في لغة الدارس تحث الطالب على عقد نوع من المقارنات بين ثقافته وثقافة اللغة الهدف، مما يحثه على توخي الحذر وتجنب سوء الفهم.

الثقافة العالمية، فتعني :"الوقائع والأحداث في المستوى العالمي وتتمثل في مستجدات العصر والاتصالات الحديثة كموضوعات الثقافة العالمية[2]". إنه لمثير أن يتضمن كتاب اللغة الهدف موضوعات عن الثقافة العالمية، مما ينفي الجمود أو التخلف عن الكتاب المقدم للطالب، إن كتاب تعليم اللغة الأجنبية لم يعد فقط وسيلة لتلقي مجموعة مختلفة من الأصوات أو المفردات والتي تتعلق بلغة ما، وليس أيضا بالقاموس المتضمن عددا لا محدود من العبارات والمصطلحات للتعبير أو الاتصال. إن كتاب اللغة الثانية يعد مرجعا علميا دقيقا يعرف الطالب بما قد غفل عنه

---

[1] انظر: عبدالرحمن، **معاير تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية**. ص٢٥.

[2] انظر: السابق نفسه، ص٢٥.

من معلومات عامة، أو معارف عالمية لم يفطن إليها لدى قرائته في لغته، بل إنه مثير حقا أن يصادف شيئا قد قرأ عنه في لغته والتقى به في اللغة الهدف.

إن مكانة الثقافة العالمية من كتاب تعليم العربية لغير الناطقين بها، من مكانة الشبكة العنكبوتية أو مكانة القنوات الإخبارية على تنوعها من المتابع لها، إنّ عرض الثقافة العالمية في كتاب تعليم اللغة الهدف، يؤدي دور القمر الصناعي الذي يرصد حركة الكرة الأرضية على وجه العموم ويرصد حركة المعارف العالمية على مختلف الشعوب والأقطار، إن لهذا الجانب وقعاً طيباً في نفس المتعلم يعود عليه بالتحفيز والنشاط، ليكمل مسيرته في تعلم اللغة بغير كلل أو ملل.

البعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية: إن البعد الذي تتخذه الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية كما تقره عدد من الجامعات العالمية وكذلك يتطرق إليه عددا من المتخصصين في هذا المجال هو أنها البعد الخامس في تعليم اللغات الاجنبية، حيث إن الثقافة تتمم الأبعاد الأربعة المعروفة لدينا باسم المهارات الأربع في تعليم اللغة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وفي معترك ذلك كله نجد الثقافة هي الرابط الأساسي بين تلك المهارات، وهي البعد الحقيقي الذي تقوم عليه باقي الأبعاد. فكيف لنا أن نتصور نصا للقراءة أو الأستماع يخلو من تناول الجانب الثقافي للغة الهدف؟ بل أي موضوعات سيعرضها الكتاب إن لم يتناول موضوعات تعرف ثقافة اللغة الهدف، وتتناولها في غير موضع ومكان، إننا وبلا مبالغة نجد الثقافة تعمل على الربط بين منظومة تلك المهارات كعمل خيط المسبحة، بل إنها تحتل منها موقع القلب من الجسد[١].

إن إغفال دور ذلك الرابط الأساسي بين مهارات اللغة، يعد قتلا لروح اللغة واجهاضا لأسمى معانيها الفكرية والانسانية. إن تصوير البعد الثقافي على أنه بعد خامس ومهارة لا يمكن إغفالها في تعليم اللغة الأجنبية، أمر يستوجب الثناء ويستدعي الاستحسان. إننا نطالع العديد من الكتب المهتمة بتعليم العربية لغير الناطقين بها، ولكن تخبط بعض تلك الكتب في طرح البعد الثقافي العربي الإسلامي في منهج الكتاب، فنجد تارة منهم من يتطرق إلى الأصالة تاركا المعاصرة، وتارة آخرى نجد من ينحاز إلى المعاصرة غاضا طرفه عن الأصالة ودورها في تعزيز وتدعيم التميو لدى اللغة العربية. ونصفو من ذلك بأن نؤكد على أن الثقافة بعد أساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها وأن الاهتمام به أمر لا مناص منه وواجب لا تفريط فيه.

معايير المحتوى الثقافي

---

[١] انظر: طعيمة، **المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية "إطار مقترح"**، ص١.

إن دائرة الحديث عن معاير المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين تزداد ضيقا، لتصل بنا إلى المعايير المراد الأخذ بها في هذه الدراسة. إلا أنه يمكننا أن نعرض تلك المعايير دون التطرق المسبق إلى الخوض في الشروط والمحددات الواجب مراعاتها عند إعداد معايير المحتوى الثقافي، والتي سنعرضها بالتفصيل وبشرح وافر لاحقا. نستعرض ونناقش بعض الأمور التي يتعين تواجدها في تلك المعايير والتي مُفادها:

١. الثقافة العربية الإسلامية.
٢. الالمام بما هو معنوي محسوس مع تقديم الثاني على الأول والتدرج في عرضهما.
٣. الاهتمام بتصحيح المفاهيم الخاطئة عن الإسلام.
٤. تقديم صورة عن الثقافة العربية وخصوصيتها.
٥. احترام ثقافات الآخرين.
٦. مساعدة الدارسين على التطبيع الاجتماعي، والتكيف مع الواقع العربي وأفراده.

إن تلك البنود قد تضمنت أهم ما ينبغي توافره في المعايير، لأن الثقافة العربية والإسلامية هي أهم ما يميز اللغة العربية، وعلى الرغم من اختلاف ديانات ومذاهب العرب، فإننا نلحظ أنهم يتفقون في أغلب الأمور، مثل الشرف والعرض واختيار الأنساب ونحو ذلك، والتي لو نظرنا إليها بصورة حيادية، لوجدناها نابعة من تعليم ديننا الحنيف. حيث نجد أن الغيرة على العرض تدخل تحت مصطلح النخوة، والتي يقابلها مصطلح الديوث أو الدياثة، وهذا ما لا يرضيه الشرع، إلا أن المسلمين يتعاملون مع مصطلح النخوة بدافع ديني وهو نفي الدياثة، بينما يتناوله غير المسلمين من ناحية الرجولة والكرامة.

أولا: معايير المحتوى الثقافي لدى رشدي طعيمة

كرسَّ الدكتور رشدي طعيمة جهدا لا يستهان به في صياغة مجموعة من المعايير لتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها في كتابه الشهير "دليل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية". ولقد تضمنت تلك المعايير ثمانية عناصر أساسية في التقويم مصحوبة ببطاقات التقدير، من أهمها معايير تقويم المحتوى الثقافي وعددها أربعة معايير، ونرى أن أداة التقويم قد قامت فكرة الحساب فيها على طريقة الحساب اليدوي بحسب التقدير على النحو التالي : .، ١، ٢. ولقد كانت تلك المعايير محط اهتمام الباحثين من الدرحة الأولى، حيث إنها المعايير الوحيدة بين المعايير الثلاثة اللائي يقوم البحث عليهن مهتمة بما يتناسب مع تقويم الثقافة العربية والإسلامية، بوصفهما الصفة الرئيسة للغة العربية، ومن هنا وقع اختيار الباحث على تلك المعايير للأسباب الآتية:

١. إن تلك المعايير قد صممها رشدي طعيمة بناء على تحليل وتقويم عدد لابأس به من كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٢. إن رشدي طعيمة بوصفه خبيراً ذا باع لا يغفل في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها ذاعت شهرته وكتاباته في ذلك المجال.
٣. إن الباحث قد وجد أن أغلب رسائل الدكتوراة والماجستير وكذلك معظم البحوث قد اعتمدت على معايير رشدي طعيمة بوصفها أداة تقويم لهم.
٤. تضمنت تلك المعايير تقويم الجانب العربي الإسلامي، حيث أن المعايير العالمية لا تعير اهتماما للجانب الديني في كتب تعليم اللغة الأجنبية بصورة خاصة.
٥. خروج تلك المعايير بصورة مرتبة ومفصلة وممنهجة تسهل على الباحث استخدامها والتعامل معها.

وهكذا عمد الباحث إلى تلك المعايير لتكون جزءاً من أداة تقويمه، وفيما يلي عرض لتلك المعايير على الترتيب الآتي:[١]

١. كيفية عرض المفاهيم العربية الثقافية.
٢. مدى شيوع النماذج الحقيقية للثقافة العربية الإسلامية (أسماء أشخاص وبلاد وخرائط وصفحات من القرآن الكريم) وصور للملابس أو الصحف العربية أو غيرها.
٣. مدى تحرر الكتاب من النمطية الثقافية الشائعة عن الإنسان العربي (يسكن الخيام ويعيش في الصحراء ويمارس الحياة البدوية في أول مراحلها وأبسط أشكالها).
٤. الانطباع الذي يخرج به القارىء عن الثقافة العربية الإسلامية، من حيث احترامها أو الوقوف عليها موقف المحايد.

ثانيا: معايير المحتوى الثقافي لدى المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL[٢]

لقد عمل هذا المجلس على مشروع تحت رعاية الحكومة الفيدرالية التي دعمته ماليا ليضع معايير قياسية قومية في مجال تعليم اللغة الأجنبية، ولقد تكاتفت جهود أحد عشر عضوا يمثلون أنماطا مختلفة من المناطق الجغرافية واللغات، ومستويات التعليم ونماذج البرامج لوضع تلك المعايير وصياغتها. ولقد حظي هذا التكاتف بإجماع غير مسبوق بين القائمين على العملية

[١] انظر: طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ص ٤٤٥ و٤٤٦.
[٢] شوهد بتاريخ ٢٩-٩-٢١٤
http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

التعليمية وكبار رجال الأعمال والحكومة والمجتمع في وضع تعريف لمعايير تدريس اللغة الأجنبية في التعليم الأمريكي، ولقد اتسم واضعو تلك المعايير بالحيادية في تعريفها، حيث إنهم أشاروا إلى أنها ليست مطلقة وإنما تحتاج حين استخدامها الرجوع إلى المعايير المحلية والخاصة بالدولة الناطقة باللغة المراد تقويمها، بعبارة أخرى: يتوجب على مستخدمي تلك المعايير الرجوع أيضا إلى المعايير التي يرى أنها مناسبة للغة المراد تقويمها، كاللغة العربية على سبيل المثال التي لاتنفك عن المحتوى الديني والعربي في نسيجها.

ولقد حظت أداة المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إعجاب واختيار الباحث للأسباب الآتية:

١. عالمية المجلس واهتمامه بتعليم اللغات الأجنبية.
٢. حيادية واضعي تلك المعايير، حيث إنهم أقروا بصراحة وجوب عودة المقوّم إلى المعايير المحلية لتقويم اللغة المراد تقويمها.
٣. اعتماد تلك المعايير على معايير تعليم اللغات الأجنبية المختلفة، حيث تضمنت اللغة الصينية والفرنسية والألمانية والإيطالية والعربية وغيرها من اللغات الأجنبية.
٤. التسلسل الهرمي في تحديد المعايير، بحيث يتطرق الباحث إلى النقاط المراد تقويمها بصورة وممنهجة متسلسلة.
٥. تناول تلك المعايير بالشرح والتوضيح، فتكمل الصورة أمام المقوّم في معرفة الغرض من كل معيار ومراده، فيتسنى للمقوّم استخدامه بسلاسة ويسر.
٦. ذكر المعايير الثقافية بصورة واضحة، ثم تناول الصلات والمقارنات والمعايشات لتلك المعايير مع ذكر أمثلة توضيحية لتطبيق تلك المعايير، مما يعمق فهم الباحث في استخدام المعايير والرجوع إليها.

وينتهي بنا المطاف بهذا الصدد إلى ذكر معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بصورة مباشرة ، ونسردها فيما يأتي:[1]

١. هل هناك تنوع في الصور المقدمة، وهل هي حديثة معبرة؟
٢. هل الصور مناسبة للمراحل العمرية ؟
٣. هل تغطي الصور دولا عديدة ومتنوعة؟
٤. هل تساعد طريقة تقديم الثقافة الهدف المتعلم على اكتشاف ثقافته؟
٥. هل يقدم المحتوى الثقافي الثقافتين الأدبية والشعبية (المحلية)؟

[1] شوهد بتاريخ ٧-١٠-٢٠١٤ http://www.classzone.com/enesp/profdev/pdf/evalchrt.pdf

٦. هل المحتوى الثقافي دقيق ومطابق للواقع الحالي؟
٧. هل دروس القراءة التي تقدم شيقة وعبرة، وتراعي المراحلة العمرية؟

ثالثا: معايير المحتوى الثقافي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات[١]

يرنو الإطار المرجعي الأوروبي إلى تشكيل الأسس العامة لتطوير اللغات المراد تدريسها، وكذلك الخطوط العامة للمناهج الدراسية والكتب التعليمية، حيث يصف بشكل عام ما ينبغي على الدارسين فعله ودراسته كي ما يتمكنوا من إجادة لغة ما لأغراض اتصالية، فضلا عن توضيحه لماهية المهارات والمعارف التي يتعين على الدارسين تنميتها لكي يتسنى لهم التواصل باللغة الهدف بنجاح وسلاسة. ومما هو جدير بالذكر أن ذلك الوصف يغطي السياق الحضاري الذي توطنة فيه اللغة، ويحدد مستويات الكفاية ليسير قياس التقدم الذي يحرزه الدارس أثناء الدراسة على مدار حياته، وفي كل مرحلة تعليمية يخوضها.

ويهدف الإطار المرجعي الأوروبي إلى أمور عدة نذكر منها على سبيل السرد لا الحصر:

١. الإسهام في تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظرا للاختلافات القائمة بين نظم التعليم المختلفة، والتي قد تعوق الاتصال فيما بين المهتمين باللغات الحديثة المعاصرة.
٢. الاهتمام بالشفافية في المقررات الدراسية، وكذلك الدورات التعليمية، لأنه يقوي أواصر التعاون الدولي في مجال اللغات الحديثة، عن طريق وضع الأسس العامة للأهداف والمحتويات للمناهج.
٣. وضع معايير موضوعية لتوصيف الكفايات اللغوية مما يسهل عملية الاعتماد عليها والرجوع لها.
٤. تخطي التعقيدات التي تتسم بها اللغات البشرية، عن طريق وضع هيكل منظم في شكل إطار مرجعي مما يجعلها أكثر وضوحا.
٥. تمكين الشباب والبالغين ممن يتحدثون لغات أخرى من تبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم.
٦. دعم وتشجيع التفاهم المتبادل والتسامح، وكذلك مراعاة الهوية والتنوع الثقافي والحضاري عبر التواصل الدولي الفعال.

---

[١] شوهد بتاريخ ٣٠-٩-٢٠١٤ http://www.coe.int/t/dg٤/linguistic/source/framework_en.pdf

وبناء على ما تقدم ذكره ينتهي بنا المقال إلى ذكر الدوافع وراء اختيار الباحث للمرجع الأوروبي وهي:

١. الهيكل المنظم للإطار المرجعي والذي يساعد على حل تعقيدات اللغة وجعلها أكثر وضوحا.
٢. المعايير الموضوعية في توصيف الكفايات اللغوية التي يسهل الاعتماد عليها.
٣. اشتراك مجموعة من الدول الأوروبية في إعداده، مما يمنحه صفة العالمية والاحترافية في الإعداد والتناول وكذلك التقديم.
٤. تركيز الإطار على تقويم الجانب الثقافي، وعني أيضا بطريقة عرضه وتوصيفه، وتوظيفه داخل المنهج مما يخدم الشق التقويمي للباحث في بحثه.
٥. تنوع معاييره وتطرقه إلى جوانب لم يتطرق إليها غيره.

ولقد كانت تلك العوامل مجتمعة باعثا على اختياره ضمن معايير التقويم. والآن نسرد معايير تقويم المحتوى الثقافي كما أوردها الإطار، فيما يأتي:

١. معرفة العالم المحيط: ويكون بتحديد مدى معرفة الدارس للعالم المحيط المفترض وجوده لدى مستخدمي اللغة، و ما الجديد الطارئ على البلدان المستخدمة لتلك اللغة والمفيد في ذات الوقت لدارسي اللغة.
٢. المعرفة الحضارية الاجتماعية: وهي الإحاطة بالأحوال الاجتماعية حضارة الجماعة أو الجماعات التي تتحدث تلك اللغة من حيث الحياة اليومية، والظروف المعيشية، والعلاقات بين الأشخاص، والقيم والمعتقدات وغيرها.
٣. الوعي المتداخل حضاريا: مقدار وعي الدارس فيما يتعلق بالعلاقة بين الحضارة الأم والحضارة الأجنبية المستهدفة (من حيث الاتفاق أو الاختلاف الواضح) ليتمكن من تطوير قدر مناسب على المستوى المتداخل حضاريا.
٤. المهارات والمعارف الإجرائية: وهي بدون تغير التي تلزم متعلم اللغة التمكن من الاتصال بأهل اللغة بشكل فعال في المجالات المهمة كمهارات الاحوال الاجتماعية الروتينية؛ من رياضات، وفن، وهوايات وأمور مهنية ونحو ذلك.

إن المعايير السالف ذكرها تتسم بالعموم في جوانب شتى مما يؤكد على أهمية الانتقاء منها ما يتناسب مع احتياجاتنا، وترك ما لسنا بحاجة إليه. إن الحكم بالصواب من عدمه يتطلب بعض المحددات التي تحده حتى لا ينزلق في هوة التوسع والإفراط، ومن هنا كانت الحاجة إلى الالتزام

بمجموعة من العوامل الواجب مراعاتها عند معالجة المحتوى الثقافي، واختياره أو تقويمه أوتقديمه، والتي يمكن أن تتخذ محددات للمحتوى الثقافي،[1] وهي على مستوى البرنامج، حيث إن مستوى البرنامج المقدم للدارسين سواء أكان للمبتدئين أم للمتوسطين أم للمتقدمين يختلف باختلاف مستواهم وكنتيجة مترتبة على ذلك فإن المحتوى الثقافي المختار أيضا يجب أن يتسق مع مستوى ذلك البرنامج. ومما هو جدير بالذكر أنه في نوع اللغة المتعلمة؛ يكون تقديم الأنماط الثقافية في المحتوى الثقافي للغة الفصحي مختلفا عنها في اللغة العامية، بينما يحتل نوع البرنامج مكانة مهمة؛ لأن المحتوى الثقافي لبرنامج تعليم العربية العام يختلف عن المحتوى الثقافي لتعليم العربية لأغراض خاصة. فالمواقف الحياتية والمفردات والتراكيب مختلفة في كل منهما، كذلك محدد المجتمع الذي تعلم فيه اللغة؛ حيث إن اختلاف المجتمع الذي يحتضن البيئة التعليمية يتطلب اختلافا في اختيار المحتوى الثقافي للمنهج، فالطالب الدارس في بلد أو بيئة عربية يختلف عن قرينه في بلد آسيوي، وكذلك عن نظيره في بلد غربي، ولكل منهم شأن وظروف يتطلب مراعاتها عند تقديم المحتوى الثقافي.

إن النقاط السابق شرحها ترشدنا إلى أن اعداد المحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، يتعين أن تتسم بالشمولية والمرونة ونبذ الجمود، ويعمد إلى التطوير والتحديث ومواكبة تغيرات العصر والتماشي مع كل حديث ومفيد، إلا أننا نلحظ أيضا أن الثقافة العربية الإسلامية تحتاج منا إلى تخصيص أكبر في ما يتعين علينا مراعاته في المحتوى الثقافي[2]. والتي تعد بمثابة مبادئ لا يحيد عنها كل من قصد إعداد محتوى ثقافيّ خاصٍ بتعليم العربية لغير الناطقين بها، وبهذا الصدد نذكر على سبيل ما يأتي:

١. أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية.
٢. أن تعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.
٣. أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم.
٤. أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة، في إطار الثقافة العربية والإسلامية.

---

[1] انظر: طعيمة، **المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية "إطار مقترح"**، ص ٤ و٥.

[2] انظر: الناقة، **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده- تحليله-تقويمه**، ص٤٤ و ٤٥.

٥. أن تتنوع المادة بحيث تقبل قطاعات عريضة من الدارسين، من مختلف اللغات والثقافات والأغراض.
٦. أن تتسق المادة ليس فقط مع أغراض الدارسين ولكن أيضا مع أهداف العرب من تعليم لغتهم ونشرها.
٧. ألا تغفل المادة جوانب الحياة العامة والمشترك بين الثقافات.
٨. أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.
٩. أن يثير المحتوى الثقافي للمادة المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم.
١٠. أن ينظم المحتوى الثقافي، إما من القريب إلى البعيد، أو من الحاضر إلى المستقبل، أو إلى الآخرين، أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع.
١١. أن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج نحو المستوى المعنوي.
١٢. أن توسع المادة خبرات المتعلم بأصحاب اللغة.
١٣. أن ترتبط المادة الثقافية بخبرات الدارسين السابقة في ثقافاتهم.
١٤. أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.
١٥. أن تلتفت المادة وبشكل خاص إلى القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.
١٦. أن تقدم تقويما وتصحيحا لمافي عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية.
١٧. أن تتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية.
١٨. أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.
١٩.

الخاتمة

أولا: تمكن الباحث بعد الاطلاع على عدة مصادر تتعلق بموضوع تقويم كتب العربية لغير الناطقين بها، كذلك الاطلاع على بعض الرسائل والبحوث، من التعرف على معايير المحتوى الثقافي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وذلك يبرز في الفصل الثاني من الرسالة حيث توصل الباحث إلى الآتي:

١- إنّ الدراسة قد وجدت أهمية معايير رشدي طعيمة في تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث إنّها تراعي الشق الديني من اللغة العربية، وتؤكد على أهمية التفريق بين الثقافة العربية والإسلامية.

٢- إنّ الدراسة قد بينت أهمية معايير المجلس الأمريكي في تقويم كتب تعليم اللغات الأجنبية، حيث إنّ تلك المعايير عالمية واستندت عليها العديد من الدراسات والأبحاث والرسائل، وأنها تؤكد على أهمية التدرج في عرض المحتوى الثقافي وتناسبه مع مستوى الطالب.

٣- إنّ الدراسة قد بينت أهمية معايير الإطار الأوروبي، حيث أعد من قبل مجموعة مختلفة من المتخصصين على مستوى الاتحاد الأوروبي، والذين تعاونوا فيما بينهم ليخرجوا بنتائج نموذجية تلائم التنوع الثقافي الذي يعتري اتحادهم، وأكدوا على أهمية إظهار الواقع الثقافي في كتب تعليم اللغات الأجنبية.

التوصيات:

أن تتظافر جهود المتخصصين لتفرز لنا أداة عربية مستقلة على غرار الأدوات التي أعدها دكتور رشدي طعيمة لتقويم كتب تعليم العربية.

بناء المصطلح في اللغة العربية والمعجم لغير الناطقين في العربية: دراسة وصفية تحليلية

نوال عبدالله

طالبة دكتوراه بقسم اللغة العربية وآدابها -كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية - الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

شهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكافة عناصرها بالنسبة للمعلم والمتعلم نمواً متزايداً وسريعاً، وقد أظهر هذا النمو الحاجة الماسة إلى فصل بعض المناهج عن بعضها ومعرفة كل مادة، والبحث عن مصطلحات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودراستها دراسة وصفية تحليلية من خلال المعاجم العربية والقواميس، وبعضاً من المراجع والمصادر التي توصلنا إلى الهدف المبتغى، والتي تسهم في ضبط مسيرة التعليم والتعلم، وتحقق قدراً مشتركاً من الفهم لجوانب هذا العلم، ومن أجل هذا الغرض ستبادر الباحثة مسيرتها العلمية في البحث عن مصطلحات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ودراستها دراسة وصفية تحليلية والتطرق إلى معرفة ماهية الخصائص المهمة لمعجم المصطلحات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ووضع قائمة تبين هذه المصطلحات مع بيان مفهومها ودلالاتها، حتى يسهل مستقبلاً على المؤسسات التعليمية ومتعلمي اللغة العربية ومعلميها في كافة أرجاء العالم الإسلامي العربي والغربي معرفتها وفهمها فهماً واعياً ودقيقاً.

المقدمة

المصطلحات العربية من متطلبات الحياة اليومية التي تسهم في تنمية اللغة العربية وتطويرها، وقد قدرت منظمة (اليونسكو) استحداث المصطلحات بنحو خمسين مصطلحاً يومياً للاستعمال اليومي أي نحو عشرين ألف مصطلح سنويًا.[١] ولقد كان لإنشاء المؤسسات العلمية اللغوية وكل

---

[١] انظر: خسارة، ممدوح محمد، **علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية**، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٨م)، ص١٦.

المجتمعات اللغوية الأثر الكبير في ظهور المجامع اللغوية التي كان على رأس مهامها تطوير اللغة العربية وجعلها شاملة مستوفيه لمتطلبات العصر.

ولعلنا نستطيع أن نلخص أهم الإشكالات المتعلقة بالمصطلحات في اللغة العربية في أربعة محاور، وهي: الإشكالات المتعلقة ببنية الكلمة، والإشكالات المتعلقة بدلالة المصطلحات، والإشكالات المتعلقة بإعداد المعجمات، والإشكالات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية.

بنية المصطلحات:

تتلخص هذه الإشكالية في تحديد الوسائل اللغوية التي تتخذ لتكوين المصطلحات، والكشف بالتفصيل عن الوسائل اللغوية التي اتخذها المترجمون إلى اللغة العربية والمؤلفون بها لتكوين المصطلحات العلمية. إن القيام بهذه البحوث في مجال المصطلحات غير مقصور على كتب التراث، بل تشمل الجهود التي بذلت منذ القرن التاسع عشر وحتى اليوم لإيجاد مصطلحات تعبر عن المفاهيم الجديدة، وتتطلب كذلك بحثا في بنية المصطلحات كما استخدمت بالفعل في تلك النصوص. وتفيد هذه الدراسات الصرفية الوصفية في اتخاذ القرارات المختصة بتكوين المصطلحات العلمية.[١]

وجدير بالذكر أن مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد وضع قراراته في أصول اللغة بناء على عدد من البحوث التي تجاوزت آراء النحاة في ضوء النصوص العربية، فأضافت معلومات دقيقة وموثقة عن أبنية أفادت في تكوين مصطلحات علمية.

دلالة المصطلحات:

يعد البحث الدلالي لمجموعات المصطلحات في اللغة العربية أساسا مهما للقيام بالبحوث المتعلقة بالمصطلحات الواردة في التراث العربي أو في الكلمات العربية الموروثة للتعبير عن المفاهيم الجديدة.[٢]

---

[١] انظر: المرجع نفسه، ص٣١.

[٢] انظر: المرجع نفسه، ص٣٢.

ومن هنا تبرز قضية التطور الدلالي في اللغة العربية والذي يعد موضوع بحثنا هذا. فهذه الدراسات الدلالية ذات أهمية كبرى في الدراسة اللغوية للمصطلحات.

إن قضية تدوين المصطلحات المعربة من قضايا البحث اللغوي في المصطلحات العربية التي تحتاج إلى مزيد من العناية، لأنه قد نقلت مصطلحات يونانية وغير يونانية إلى اللغة العربية أثناء حركة الترجمة في العصر العباسي، وثمة كلمات لاتينية دخلت اللغة العربية أثناء الاحتكاك بين المغرب العربي والأندلس من جانب، وأوروبا اللاتينية من جانب آخر. وفي العصر الحديث دخلت مع حركة الترجمة والنقل الحضاري مصطلحات أوروبية من الفرنسية والإنجليزية، والإيطالية إلى الأقطار العربية، وتعددت طرائق تدوين هذه الكلمات الأوروبية الحديثة بالخط العربي.

إعداد المعجمات الخاصة للقطاعات.

إن المعجمات الخاصة بالقطاعات سواء أكانت مصطلحات حديثة أو تراثية تعد جهودا أساسيا، ولعله من الضروري حصر هذه المصطلحات لتكون رصيدا أساسيا يمكن الإفادة منها في البحوث المتعلقة بالمصطلحات. أضف إلى ذلك أن إيجاد هذه المعجمات يعد أيضا من الأدوات المهمة للبحث في المصطلحات العربية.[١]

الإشكالات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية.

على الرغم من أن اللغة العربية تحتوي على ثروة عظيمة من الكلمات التي تراكمت فيها منذ أقدم العصور، وتوسعت وتعددت بمرور الزمن وتعددت الأغراض. بيد أن هذا الكم الهائل من الكلمات، وتعدد معانيها الأصلية والثانوية، قد أصبحت بشكل أو بآخر نوعا من الصعوبات التي يعاني منها متعلموها من الناطقين بغيرها. كما أن البحث عن معاني الكلمات في المعاجم العربية يعد مشكلة أخرى، تضاف إلى هذه المشكلة، فضلًا عن المشكلات الناتجة عن بنية الكلمة وصيغتها في اللغة العربية. وفيما يلي أهم المشكلات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية:

[١] انظر: حسين، محمد كامل، "اللغة والعلوم"، **مجلة مجمع اللغة العربية**، العدد (١)، (القاهرة: ١٩٥٦م)، ص٢٧.

١. كثرة كلمات اللغة العربية، التي تعد من ميزاتها؛ تجعل من العسير على متعلميها من الناطقين بغيرها، السيطرة على كلماتها، مهما أمضى الدارس من الزمن في تعلمها، أو وصل إلى مستوى من المعرفة بها. وتتضح هذه المشكلة عندما يمضي الطالب فترة طويلة في تعلم اللغة العربية، ويحفظ الآلاف من كلماتها، ويشعر أنه قد تمكن من مهاراتها، ثم يقرأ نصا من كتاب أو صحيفة، فيفاجأ بصعوبة فهمه، لأن الكثير من كلماته غريبة عليه، ولأن ماتعلمه لايعد إلا قطرات قليلة من بحر هذه اللغة.

٢. تعدد معاني اللغة العربية وتنوع دلالاتها، وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى معنى أو معان مجازية، فضلًا عن المعاني الثانوية والاصطلاحية، كل ذلك قد يسبب صعوبة في فهم المعنى المقصود في نص من النصوص. وتتفاقم هذه المشكلة إذا كان اختيار المواد اللغوية وتنظيمها وتقديمها للمتعلم لم يتم على أسس علمية من حيث الشيوع والأهمية والتدرج وغيرها من المعايير التي ينبغي أن تحكم إعداد المناهج والمقررات، لا في اختيار المعنى وتحديده، بل في اختيار الكلمة نفسها.

٣. ارتباط الكلمات العربية بالتصريف، وخضوعها للقواعد التصريفية، من حيث الشكل أو البنية، والميزان الصرفي، والتوزيع؛ ربما يشكل صعوبة على المتعلم الناطق بغير العربية، وإن كان هذا الارتباط من الميزات المهمة في اللغة العربية. فالكثير من المتعلمين الذين لم يتعودوا على هذا النوع من الارتباط في لغاتهم يعتقدون أن تعلم الكلمة في اللغة الهدف لايتعدى حفظها وفهم معناها؛ ولهذا يلاحظ لجوء كثير من هؤلاء إلى وضع الكلمات في قوائم، مع ذكر معنى أو معنيين من معانيها، وحفظها معزولة عن سياقها.

٤. يواجه متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم بعض الكلمات واستعمالاتها، ويخطئون في ذلك؛ نتيجة تعميم القاعدة التي تعلموها في بنية الكلمة ودلالتها. وهذا أمر متوقع في كثير من الحالات، وبخاصة في حالة عدم اطراد القاعدة الصرفية التي تحكم بنية الكلمة العربية أو تحدد معناها وتوزيعها. وقد يحدث الخطأ بسبب سوء المنهج أو طريقة التدريس، عندما تقدم الكلمات في قوائم مفصولة عن سياقاتها الطبيعية، أو يشجع الطلاب على حفظها بهذه الطريقة، أو تقدم لهم في شكل قواعد جافة، لا تراعى فيها الجوانب الاتصالية والوظيفية.

٥. غالبا مايواجه متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم كلمات العربية واستعمالاتها بسبب تأثير اللغة الأم؛ من ذلك صعوبة تحديد الفواصل بين الكلمات العربية

وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم لدى الناطقين بلغات تكتب بالحروف اللاتينية؛ ومن ذلك عدم التفريق بين الكلمات المعجمية وأسماء الأعلام، فقد يسأل بعضهم عن معنى كلمة تدل على شخص أو مكان أو كتاب، وقد يمضي وقت طويلٌ في البحث عن معناها في المعجم، فلا يفلح في العثور على الكلمة نفسها. وتلاحظ هذه المشكلة لدى الناطقين بالإنجليزية وأمثالها من اللغات التي تميز الأعلام بحروف كبيرة تتصدر الكلمة؛ ومن ذلك أيضا عدم التفريق بين الاسم والفعل والصفة التي ترجع إلى أصل اشتقاقي واحد، فتختلف باختلاف الحركات، وهذا يحدث لدى الناطقين باللغات النبرية، كالإنجليزية التي تحتوي على كلمات لا يفرق بين معانيها والأقسام التي تنتمي إليها سوى موضع النبر، مثل كلمة: accent التي تكون اسما إذا وضع النبر على المقطع الأول، وفعلا إذا وضع النبر على المقطع الثاني.

٦. يتصور كثير من متعلمي اللغات الأجنبية أن جميع المعاني في اللغات واحدة، وأن الاختلاف في الكلمات الدالة عليها وحسب، ويعتقدون أن لكل كلمة في اللغة الهدف مايقابلها في لغة الأم للمتعلم، وهذا التصور غير صحيح في كثير من الحالات؛ فعم وخال كلمتان عربيتان يقابلهما في الإنجليزية كلمة واحدة وهي: uncle والأصابع تطلق في العربية على أصابع اليدين والرجلين، أما في الإنجليزية فيطلق على أصابع اليدين fingers وعلى أصابع الرجلين toes. وقد تعني بعض الكلمات في لغة المتعلم مفهوما مضادا لمعنى في اللغة الهدف، فعبارة (الدور الأول) في الاستعمال العربي تعني الدور الذي فوق الدور الأرضي مباشرة، وفقا للاستعمال الإنجليزي البريطاني first floor، غير أن هذه العبارة الإنجليزية تطلق في الاستعمال الأمريكي على الدور الأرضي، أما الدور الأول فيطلق عليه second floor فالأمريكيون وغيرهم من الناطقين بلغات أخرى الذين يتفقون مع هذا الاستعمال قد يلتبس عليهم المعنى في العربية.[١]

٧. مما يعيق فهم كلمات اللغة العربية، ومجالات استعمالها، تصور المتعلم أن كل المعاني التي تدور في ذهنه شائعة الاستعمال في لغته، مع اختلاف اللفظ فقط. ولعل سبب هذه المشكلة الاعتماد على الترجمة من اللغة الأم وإليها، والرجوع إلى كل

---

[١] انظر: صيني محمود إسماعيل، وإسحاق محمد الأمين، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م)، ص٦٨.

كلمة في المعاجم ثنائية اللغة، ومن ثم عدم التخلص من تأثير اللغة الأم، وصعوبة التعبير عن المعاني العربية بالكلمات والأساليب العربية. وقد تنشأ هذه المشكلة بسبب الاهتمام بقواعد النحو والصرف في المراحل المبكرة والتعلم، وتقديمها بأساليب مباشرة وجافة. ومن الملاحظ كثرة أسئلة الطلاب عن التعبير عن معنى من المعاني ربما لايكون شائعا في اللغة الهدف، أو ترجمة كلمة او عبارة من لغة المتعلم إلى العربية. وهذه المشكلة غالبًا ما تحدث في المراحل المبتدئة من تعلم اللغة، وقد تستمر مع المتعلم، إذا لم يتنبه إليها معدو المناهج والمقررات ومؤلفوا الكتب، ويعالجها المعلمون في المراحل المبكرة، فيقنعوا الطلاب بأن أساليب التعبير عن المعاني تختلف من لغة إلى أخرى مثلما تختلف الكلمات، وأن بعض المعاني أو الاستعمالات الشائعة في لغة ما ربما لا تكون كذلك في اللغة أو اللغات الأخرى، وإن وجدت فقد يعبر عنها بأساليب وعبارات مختلفة عما هو في اللغة الأم.

٨. يغفل كثير من المتعلمين عن الجوانب الثقافية، والمعاني التخصصية، والدلالات الثانوية لبعض الكلمات، ولا يدرك كثير منهم أن المعنى المعجمي وحده لا يكفي لبيان معنى الكلمة، ما لم تشرح في السياق التي وردت فيه. فكلمة (النظام أو نظام) تشرحها أحدث المعاجم العربية بأنها الخيط ينظم فيه اللؤلؤ وغيره، كما تعني الترتيب والاتساق،[١] غير أن لها مدلولًا سلبيًا في المصطلح السياسي المعاصر، حيث توصف بها الأنظمة الجائرة المتسلطة أو الفاسدة، فيقال: النظام العنصري في جنوب أفريقا (سابقا)، والنظام الصهيوني في فلسطين، والنظام الفلاني في البلد الفلاني، وهو مقابل لكلمة REGIME، وهذه المعنى، الذي لم تشر إليه أوثق المعاجم العربية الحديثة، شائعة الاستعمال في جميع وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة.

٩. ثمة مشكلات خاصة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات الشعوب الإسلامية التي تكتب بالحروف العربية. كالملايوية والفارسية والأردية التي دخلتها كلمات عربية، حيث حُرِّف نطقها، وتغير معناها بمرور الزمن، وعندما يصادف الناطق بإحدى هذه اللغات، كلمات عربية من هذا النوع، ينطقها مثلما تنطق في لغته، وليس الأمر كذلك في كثير من الحالات، بل قد يكون معناها في العربية يطابق

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة نظم، ص٩٣٣.

معناها في لغته. فالكلمة الملايوية (إنصاف) تعني (التوبة) بخلاف المعنى العربي الذي يدل على (العدالة)، والكلمة الملايوية (نكمة) تعني (النعمة) وليس (النقمة). ومن أمثلة الاختلافات الدلالية في الكلمات العربية المقترضة في الفارسية، كلمة (إجلاس) التي تعني في الفارسية الاجتماع أو عقد الجلسة، وكلمة (اعتراف) التي تعني في الفارسية التعريف، أي تقديم السيرة الذاتية، وقد تعني التعرف على الشيء، ومثلها كلمة (أصناف) التي تعني نقابات أو جمعيات.

١٠. صعوبة البحث في المعاجم العربية عن معنى الكلمة التي يصعب على المتعلم فهمها؛ لأن ذلك يستلزم أن يحدد مادة الكلمة وجذرها؛ وهذا الأمر يصعب على كثير من متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم، وهو الوقت الذي يحتاجون فيه إلى استعمال المعجم. وتزداد الصعوبة في البحث عن الكلمات التي تبدو مفردة من حيث الشكل، لكنها تعبر عن جملة، مثل: سمعتهم، أطعمني، أخبرنا، وغيرها. وهذه المشكلة ليست خاصة بالعربية، وإنما هي موجودة في لغات أخرى، منها اللغة الفارسية، بخلاف اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات الأوروبية، التي لا يتطلب البحث عن كلماتها في المعاجم خلفية بجذر الكلمة أو نوعها؛ لأن معاجمها قد وضعت لكل كلمة مدخلا خاصا، ورتبت الكلمات فيها ترتيبا أبجديا حسب كتابتها. فضلًا ذلك فإن معظم المعاجم العربية قد رتبت ترتيبا خارجا عن القاعدة المألوفة لدى معظم المتعلمين، باستعمال آخر الكلمة مفتاحا للتسلسل الأبجدي مع الحرف الأول، بعد تجريد الكلمة من الزوائد.[١]

خصائص معجم مصطلحات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المعجم لغةً من مادة (عجم) وتعني الإبهام والغموض، والأعجم الذي لا يفصح ولا يبين كلامه، والأعجمي الذي في لسانه عجمه، والأعجم الأخرس، وكل بهيمة عجماء، واستعجم الرجل سكت، وصلاة النهار تسمى عجماء؛ لإخفاء القراءة فيها، وباب مُعجَم أي مقفل، وسمى العربُ بلادَ فارس

[١] انظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ط١، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، ٢٠٠٩م)، ص٢٣٤-٢٤٠.

بلادَ العجم لأن لغتها لم تكن واضحة. وكلمة (معجم) اسم مفعول، وتعني: زوال ما فيه من غموض وإبهام. وقد تكون مصدرا ميميا فتعني: الإعجام وإزالة الغموض والإبهام.[١]

والمعجم اصطلاحًا: (الكتاب الذي يضم ألفاظ اللغة مرتبةً على نمط معين، مشروحةً شرحا يزيل إبهامها، ومضافا إليها ما يناسبها من المعلومات التي تفيد الباحث، وتعينه على الوصول إلى مراده).[٢]

وتتمثل مادة المعجم في الكلمات أو الوحدات المعجمية التي يجمعها المعجمي ثم يرتبها ويشرح معناها، وتختلف هذه المادة من معجم لآخر، تبعا للهدف الذي وضع له المعجم أو رغبة مستعمليه، وكذلك تختلف المادة من حيث طبيعتها، ومن حيث الكم أيضا، وهذا ما يسمى بالمعاجم التخصصية. لذا فإن المادة اللغوية للمعجم قد تكون خاصة أو عامة، وقد تضيق وتتسع، وذلك تبعا للطائفة الموجهة إليها المعجم، ويصرح حلمي خليل في هذا الصدد قائلا: (إن مادة المعجم غير ثابتة، تختلف باختلاف الغرض منها ومن مستعمليها).[٣]

ويقصد بالخصائص المعجمية هنا كلمات اللغة؛ لأن الكلمة هي مادة المعجم، كما يقصد بالخصائص الدلالية معاني تلك الكلمات. واختلف اللغويون في تعريف (الكلمة) وبيان حدودها، قديما وحديثا؛ فالنحاة العرب عرفوا الكلمة بأنها اللفظ المفرد، أو القول المفرد، أو هي لفظ مفرد دال على معنى مفرد، أو على حدَ قول ابن عقيل: (الكلمة لفظ وضع لمفرد).[٤]

غير أن هذا التعريف قد انتقد؛ لأنه لا يفرق بين النطق والنظام اللغوي، ويخلط بين الوظيفة اللغوية والمعاني المنطقية والوضعية.

---

[١] انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (مادة عجم)؛ وانظر: ابن عقيل، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، (السعودية: دار الطلائع للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م)، ص٩٥-١١٢.

[٢] انظر: أبو هديمة، طلبة عبد الستار، **دراسات في المعاجم العربية وعلم الدلالة**، (الرياض: دار المعارف للتنمية البشرية، ٢٠٠٩م)، ص١٨.

[٣] انظر: خليل، حلمي، **مقدمة لدراسة التراث المعجمي**، (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٧م)، ص١٩.

[٤] العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، **من خصائص اللغة العربية**، ط١، (الرياض: الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، ٢٠٠٨م)، ص٧٤.

وقد حاول اللغويون المحدثون تعريف الكلمة تعريفاً جامعاً مانعاً، ووضع حدود فاصلة بين الكلمات في السياق، غير أنهم اختلفوا في ذلك؛ لاختلافهم في المعايير التي يستند إليها كل فريق منهم، كالمعايير الصوتية والدلالية والوظيفة. بل إن من اللغويين من يرى أن الكلمة لا يمكن تعريفها تعريفاً ينطبق عليها في كل اللغات، وإنما تستقل في كل لغة بتعريف خاص بها، مستقى من طبيعة اللغة، ووسائلها الخاصة.

لكن الغالبية منهم يرون أن الكلمة هي التي يمكن إفرادها بالنطق، وحذفها من الكلام أو إقحامها فيه، أو الاستعاضة عنها بأخرى. فالدكتور تمام حسان يعرف الكملة العربية بأنها: (صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تفرد أو تحذف أو تحشى، أو يغير موضعها، أو يستبدل بها غيرها في السياق؛ وترجع في مادتها غالباً إلى أصول ثلاثة، وقد تلحق بها زوائد).[1]

وهذا التعريف الوظيفي يشمل العناصر اللغوية واضحة الاستقلال في لفظها ومدلولها، وهي التي يعرفها الناس بالكلمات، كالأسماء والأفعال والصفات، وتلك هي التي تكون الأكثرية الغالبة من عناصر أي لغة من اللغات، وهي التي نقصدها في هذا الموضع، فيخرج من هذا التعريف إذن كثير من الحروف والأدوات والضمائر ونحو ذلك.

والكلمة في أي لغة لها ثلاثة جوانب: الصيغة أو البنية، والمعنى أوالدلالة، والتوزيع. والكلمات العربية لاتخرج عن هذا القانون العام، بيد أنها تمتاز عن كثير من اللغات في كل جانب من هذه الجوانب الثلاثة. فمن حيث الصيغة، تمتاز اللغة العربية بأنها لغة اشتقاقية؛ حيث تتغير دلالة بتغير بنية الكلمة، مع بقاء حروفها الأصلية؛ حيث يشتق من الجذر الواحد كلمات كثيرة ذات معان مختلفة من الأسماء والأفعال والصفات، ولكل نوع عدد من الصيغ التي ترد في أوزان كثيرة؛ ولهذا فإن اللغة العربية تحتوي على أكبر عدد من الكلمات لا يتوافر في أي لغة من لغات العالم. ومن حيث المعنى أو الدلالة، يلاحظ أن اللغة العربية من أوسع اللغات في هذا الجانب؛ بسبب كثرة كلماتها، وتنوع استعمالات هذه الكلمات في الميادين العلمية والأدبية والثقافية، إضافةً إلى توسع الاستعمالات المجازية التي اكتسبتها عبر تاريخها الطويل. أما من حيث التوزيع، فإن معظم كلمات اللغة العربية ترد اسماً وفعلاً وصفة، وما التعديل في صيغها، وما إلى ذلك إلا بسبب الاشتقاق، الذي يندر وجوده بهذه الصفة في كثير من لغات العالم.

[1] مندور، محمد، **منهج البحث في اللغة**، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩٠م)، ص٢٣٢.

وتعد اللغة العربية من أقدم اللغات وأثراها في الصناعة المعجمية. وقد عرف المعجم في بلاد ما بين النهرين (العراق) بألفي سنة قبل الميلاد، وفي مصر حوالي ١٧٥٠ ق.م. أما في العصر الاسلامي فقد تنبه العرب إلى دراسة لغتهم في وقت مبكر، وتنسيق مفرداتها حسب أصول وقواعد، وجمعوها في مؤلفات لغوية، عرفت بالمعاجم.[١]

وتنوعت هذه المعاجم؛ فمنها المعاجم العامة الجامعة لمفردات اللغة العربية، ككتاب **العين** للخليل بن أحمد، و**تهذيب اللغة** للأزهري، و**القاموس المحيط** للفيروز آبادي، و**المحكم** لابن سيده، و**لسان العرب** لابن منظور. ومنها معاجم الموضوعات، ومعاجم اللغات، منها الرسائل اللغوية على الموضوعات، **ككتب الغريب في القرآن، والغريب في الحديث، وكتب الحيوان، وكتب البلدان.** وعلى الرغم من ذلك، فإن المعاجم العربية الآن بحاجة إلى مزيد من التنظيم والتطوير، بحيث تساير الصناعة المعجمية الحديثة التي لم تعد تختصر على رصد الكلمات، وبيان معانيها، وسرد الأدلة على صحتها وصحة معانيها، وإنما تتعدى ذلك إلى تقديم المادة اللغوية كاملة؛ من حيث طريقة النطق، والهجاء والكتابة، والمعلومات الصرفية والنحوية والثقافية اللازمة، بالإضافة إلى الشرح وضرب الأمثلة التي توضح المعنى أو المعاني المتعددة.

وعلى الرغم من الثروة الضخمة للكلمات العربية، فإن المداخل في المعاجم العربية التي تعتمد الترتيب الألفبائي، محدودة؛ لاعتمادها على الجذور، وهي الحروف الأصلية التي اشتقت منها الكلمة. وهذه ميزة لا توجد في كثير من اللغات؛ فمعاجم اللغة الإنجليزية مثلاً تضع لكل كلمة مدخلاً خاصاً، وترتب الكلمات فيها أبجدياً حسب كتابتها؛ فتجد مدخلاً للاسم، ومدخلاً للفعل، وآخر للصفة، حتى لو كانت هذه الكلمات تعود إلى أصل اشتقاقي واحد، مادامت تختلف عن بعضها في الإملاء. ولكل من النوعين ميزات وعيوب؛ فجميع الكلمات التي تعود إلى أصل واحد توضع تحت مدخل واحد في المعاجم العربية، مما يقلل من عدد المداخل، غير أن تحديد جذور الكلمة قد يصعب على بعض القراء، وبخاصة الصغار والناطقون بغير العربية. أما البحث عن الكلمة في المعاجم الإنجليزية فسهل جداً، بصرف النظر عن مستوى المتعلم في اللغة الإنجليزية، غير أن المداخل فيها كثيرة، رغم قلة كلماتها قياسياً على اللغة العربية.[٢]

---

[١] نصار، حسين، **المعجم العربي: نشأته وتطوره**، (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٥٦م)، ج١، ص١.

[٢] انظر: العصيلي، **من خصائص اللغة العربية** ، ص٧٤-٨٤.

ولعل أفضل المناهج التي يمكن الاعتماد عليها في وضع معجم خاص لمصطلحات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها منهج جمع مادة المعجم بحسب الموضوع والذي يهدف إلى جمع الثروة اللفظية تحت موضوعات محددة، وكل ما يتعلق بهذه الموضوعات من ألفاظ. وينطلق هذا النوع من المعاجم من المعنى إلى اللفظ، ومن هنا كان نظام الوضع فيه مختلفا عن معاجم الألفاظ، فترتيب الكلمات ليس حسب أوائل الجذور أو أواخرها أو صيغها، وإنما توضع الكلمات تحت عنوان واحد يضم جميع الكلمات المتصلة بهذا العنوان ما أمكن ذلك، ويتجه مستعمل هذا النوع من المعاجم وفقا للموضوع الذي يريد أن يكتب عنه، أو يبحث فيه أو يتكلم عنه. وهذه المعاجم تقدم الألفاظ التي تتصل بموضوع ما، ولا تقدم الكلمة. وقد أطلق بعض العلماء القدامى على هذا النوع من المعاجم اسم كتب الألفاظ.[١]

الأسس المنهجية لوضع المصطلحات

ألحق محمود فهمي حجازي في نهاية كتابه (الأسس اللغوية لعلم المصطلح) المبادىء الأساسية التي اعتمد عليها العلماء والخبراء التربويون في تحديد المنهج المتبع في وضع المصطلحات العربية واختيار المصطلحات العلمية، وقد نشرها في ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي (الرباط ١٨ – ١٩٨١/٢/٢٠)، ويمكننا تلخيص أهم هذه المبادئ في النقاط الآتية:[٢]

١. ضرورة وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله الاصطلاحي، ولا يشترط في المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمي.
٢. وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد.
٣. تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك.
٤. استقراء واستحياء التراث العربي وخاصة ما استعمل منه أو ما استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث وما ورد فيه من ألفاظ معربة.
٥. مسايرة المنهج الدولي في اختيار المصطلحات العلمية، ويتم ذلك من خلال:

[١] انظر: أبو هديمة، **دراسات في المعاجم العربية وعلم الدلالة**، ص١٢٢.

[٢] انظر: حجازي، محمود فهمي، **الأسس اللغوية لعلم المصطلح**، (القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، د.ت)، ص٢٥١.

أ. مراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية لتسهيل المقابلة بينهما للمشتغلين بالعلم والدارسين.

ب. اعتماد التصنيف العشرى الدولي لتصنيف المصطلحات حسب حقولها وفروعها.

ت. تقسيم المفاهيم واستكمال وتحديدها وتعريفها وترتيبها حسب كل حقل.

ث. اشتراك المختصين والمستهلكين في وضع المصطلحات.

ج. مواصلة البحوث والدراسات لتيسير الاتصال بدوام بين واضعي المصطلحات ومستعمليها.

٦. استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية طبقا للترتيب التالي: التراث، فالتوليد (لما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت).

٧. تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة.

٨. تجنب الكلمات العامية الا عند الاقتضاء بشرط أن تكون مشتركة بين اللهجات العربية وأن يشار إلى عاميتها بأن توضع بين قوسين مثلا.

٩. تفضل الصيغة الجزلة الواضحة، وتجنب النافر والمحظور من الألفاظ.

١٠. تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به.

١١. تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة ومراعاة اتفاق المصطلح العربي مع المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي، دون تقيد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي.

١٢. في حالة المترادفات القريبة من الترادف تفضل اللفظة التي يوحى جذورها بالمفهوم الأصلي بصفة أوضح.

١٣. تفضل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة إلا إذا التبس معنى المصطلح العلمي بالمعنى الشائع المتداول لتلك الكلمة.

١٤. عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحد منها، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها.

١٥. يحسن عند انتقاء مصطلحات من هذا النوع أو تجمع كل الألفاظ ذات المعاني القريبة أو المشابهة في الدلالة وتعالج كلها مجموعة واحدة.

١٦. مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية مختصة بهم، معربة كانت أو مترجمة.

١٧. التعريب عند الحاجة، وخاصة المصطلحات ذات الصيغة العالمية كالألفاظ ذات الأصل اليوناني أو اللاتيني أو أسماء العلماء المستعملة أو العناصر والمركبات الكيماوية.

١٨. عند تعريب الألفاظ الأجنبية يراعى ما يأتي:

أ. ترجيح ما سهل نطقه في رسم الألفاظ المعربة عند اختلاف نطقها في اللغات الأجنبية.

ب. التغيير في شكله حتى يصبح موافقا للصيغة العربية ومستساغا.

ت. اعتبار المصطلح المعرب عربيا، يخضع لقواعد اللغة ويجوز فيه الاشتقاق والنحت وتستخدم فيه أدوات البدء والالحاق مع موافقة للصيغة العربية.

ث. تصويب الكلمات العربية التي حرفتها اللغات الأجنبية واستعمالها باعتماد أصلها الفصيح.

ج. ضبط المصطلحات عامة والمعربة منها خاصة بالشكل حرصا على صحة نطقها ودقة آدائها.

الخاتمة

بناء المصطلح في تعليم اللغة العربية من الإشكالات التي تحتاج إلى المزيد من العناية خاصة في قضية البحث اللغوي في المصطلحات العربية، والإشكاليات التي ترتبط بدارسي اللغة العربية أنفسهم نظراً لاختلاف الجنسيات والمسالك اللغوية واللهجية التي تؤدي إلى تنوع في تأدية اللغات. وإشكالية وجود المعلم المتخصص الذي يتمتع بصفات تؤهله ليقوم بالمهمة.

حددت الباحثة أهم الإشكالات المتعلقة بالمصطلحات في اللغة العربية في أربعة محاور، وهي: الإشكالات المتعلقة ببنية الكلمة، والإشكالات المتعلقة بدلالة المصطلحات، والإشكالات المتعلقة بإعداد المعجمات، والإشكالات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية.

المدخل الاتِّصاليّ وتعليم العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها.

الدكتور فكري عابدين حسن
أستاذ مساعد في شعبة لغة القرآن، مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
الأستاذ المشارك الدكتور صالح محجوب محمد التنقاري
أستاذ مشارك في شعبة لغة القرآن، مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

ملخَّص البحث

هدف هذا البحث عبر المنهج الوصفيّ الاستقرائيّ إلى تشجيع معلمي العربيّة بوصفها لغة ثانية أو أجنبية؛ لتطبيق المدخل الاتّصاليّ، متخذاً من سؤالي البحث الرئيسين قاعدة له، وهما: ١- ما المدخل الاتصاليّ؟ ٢- ما إمكانية تطبيقه في تعليم العربية وتعلمها بوصفها لغة ثانية أو أجنبية؟ وقد بيّن البحث المبادئ الأساسية لهذا المدخل، كما أوضح البحث مدى فعاليّة هذا المدخل، وتناسبه لتعليم العربية، لما فيه من مزايا متعددة على رأسها تحقيق التواصل باللغة الهدف، والمتعة والإثارة أثناء تنفيذ أنشطته، والتناغم والانسجام الذي يحدث بين الطلاب والمعلّم، ومراعاة هذا المدخل للجوانب النفسيّة والاجتماعيّة للطلاب إذ يُصحح الخطأ فيه بآلياتٍ تختلف عن غيره من المداخل.

المقدمة

يَسعَى هذا البحث من خلال المنهج الوصفيّ الاستقرائيّ إلى تقديم صورة واضحة عن المنهج الاتصاليّ ودوره في تعليم العربية للناطقين بغيرها، عسى أن يجد فيه معلمو العربية فائدةً ونفعاً. فقد لاحظ الباحثان تعدُّد طُرق تعليم اللُّغات ومداخلها، ولعلَّ من أحدث ما ظهر في ميدان تعليم اللّغات المدخل الاتصاليّ، وهو مدخل انبثق من طبيعة اللُّغة نفسها أي بوصفها وسيلة للاتِّصال أو التواصل بين البشر، وهذه الميزة هي التي ميّزت هذا المدخل عن غيره من المداخل التي طُبقت في تعليم اللُّغات وتعلّمها، فضلاً عن أنّه مشتمل على مجموعة من المذاهب الاتِّصاليّة، وفيه يحسّ الطالب مباشرةً بالفائدة من التعلّم؛ لأنّه يستطيع أن يتواصل مع غيره.

بناءً على ما سبق عقدنا العزم إلى تقديم هذا المدخل لمعلمي العربية مستفيدينَ من أدبيات اللُّغة الإنجليزيّة بوصفها لُغة ثانية أو أجنبيّة. فسيجد القارئ في ثنايا هذا البحث معلومات عن وظائف اللَّغة، وتعريفاً للعمليّة الاتصاليّة، وأركانها الأربعة، وتوضيحاً للكفاية اللّغويّة والاتصاليّة، وكفاية الخطاب، والكفاية الاستراتيجيّة. كما سيجد حديثاً عن الأنشطة التّعليميّة المصاحبة للمدخل الاتصاليّ، والمبادئ الأساسية التي يرتكز عليها هذا المدخل، علاوة على دور كلّ

من المعلّم والطلاب، مع إشارة إلى مزايا هذا المدخل وعيوبه، وخاتمة فيها إشارات إلى بعض الفروق بين المداخل التقليدية، والمدخل الاتّصاليّ.

دراسات سابقة

تناول المدخل الاتّصاليّ كثير من الباحثين، وسنشير فيما يأتي إلى أهم تلك الدِّراسات:

١-قام محمود إسماعيل صيني وآخران، بترجمة كتاب جاك رتشاردز، وثيودور روجرز (مذاهب وطرائق في تعليم اللُّغات)[1] وهو كتاب جامع مانع تعرّض لطرق تعليم اللغات، ومداخلها، وقد خصّ المدخل الاتصاليّ بالتفاتة خاصّة، ووضّح مدى أهميته في تطوير تعليم اللّغات وتعلّمها، وهذا الكتاب مفيد للبحث الحالي، وسيثريه من عدّة جوانب.

٢-أمّا إبراهيم بن حمد، وآخر فقد ترجمَا كتاب (مبادئ تعلّم وتعليم اللغة)[2] لمؤلفه هـ. دوجلاس براون، وهو كتاب قيم في بابه، تناول قضايا مهمّة ذات صلة بتعليم اللغة وتعلّمها، وفيه إشارة للمدخل الاتّصاليّ، وهو مفيد للبحث الحالي عند تناول الكفاية اللّغوية والاتصاليّة.

٣-عوض، أحمد عبده، قدّم دراسة بعنوان:مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحيّة نقديّة[3]،تناول فيها مداخل تعليم اللغة العربية،و قد ركّز فيها على أربعة مداخل، ومنها المدخل الاتّصاليّ، وقد وضّح ندرة الدراسات العربية عن المدخل الاتّصاليّ، وتركيز ما وُجِدَ منها على الجانب النظريّ والتحليليّ، وقد أوصَى بالتوجّه نحو الدراسات الميدانية ذات الصلة بالمنهج الاتّصاليّ.

٤-العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[4]، واضح من عنوان الكتاب أنّه مهتمّ بطرائق التدريس، وعلى الرغم من ذلك فقد التفت العصيلي إلى المداخل أو المذاهب كما أسماها، وقد أفرد للمدخل الاتّصاليّ حيزاً كبيراً من كتابه، مُقَدِّماً فيه ملامح المذهب وأهدافه، وقد أشار إلى أنّه مذهب شامل؛ لاحتوائه على مجموعة من المذاهب الاتصالية ممّا يميزه عن بقية المذاهب أو المدخل. ولم يغب عن ذهن العصيلي التحدث عن دور المعلم

---

[1] انظر: رتشاردز، جاك، وروجر ثيودور، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات**، ترجمة: محمود إسماعيل صيني وآخرين، (الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٠م).

[2] انظر: براون ، دوجلاس، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، ترجمة: إبراهيم بن حمد، وآخرون، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م).

[3] انظر: عبده، عوض أحمد، **مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ٢٠٠٠م).

[4] انظر: العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، **طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢م).

والطالب في حجرة الدراسة عند تطبيق هذا المدخل. وهو بحث دون شك سيكون معيناً للبحث الحالي.

٥-طعيمة، رشدي، له مقال مُتقن ومُحكم في تعليم اللُّغة اتصالياً[١]، استفاد فيه من الدراسات الأجنبيّة التي تعرضت للمدخل الاتصاليّ، ووَشّحَهُ بخبرته الواسعة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها. وقد تناول فيه مفهوم الاتِّصال ومكوّناته ومقوّماته، والكفاية الاتِّصاليَّة ... وما كتبه رشدي لا يمكن أن يتجاوزه أي باحث يودّ الكتابة عن المدخل الاتّصاليّ؛ لذا يُعَدُّ هذا المقال دعامة من الدعائم التي يستند إليها البحث الحالي.

٦-أمّا الدراسات الأجنبية التي لم تترجم فهي لا تحصى، وتمثلها الكتب العديدة التي تحمل عنوانات مثل Teaching and learning English as a foreign Language . وقد هدفت تلك الدراسات إلى إبراز سمات مداخل تعليم اللغات، وما أصابها من تطور نتيجة التقنية الحديثة، وهذه الكتب ستكون أكبر معين للبحث الحالي.

وهنالك كثير من البحوث القصيرة على شبكة الانترنيت، فضلاً عن مقالات قصيرة في بعض الكتب، ولكن لقصر هذا البحث و محدوديّة مساحته نكتفي بالإشارات السابقة.

تعليق على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة أنَّ مدخل التّعلم الاتِّصاليّ يُعَدُّ من المداخل الشاملة؛ لاحتوائه على مجموعة من المذاهب الاتِّصاليّة، وهو مدخل مستمدّ من وظيفة اللغة نفسها، وهي التواصل بين الناس، ممّا جعل بعض الباحثين يرشحه بوصفه أفضل **مدخل** لتعليم اللغات. ومن هنا نرى ضرورة تطبيق هذا المدخل في تعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها. وسوف نتناول فيما يأتي الجانب النظريّ لمدخل التعلم الاتِّصالي.

التعلم الاتصالي

من المُسلَّمات أنّ الإنسان يتعلّم أي لغة من اللُّغات؛ لتمكنه من التواصل مع الناطقين بتلك اللغة شفاهةً أو كتابةً، وما اللغة إلا أداة أو وسيلة للتواصل، وهي كما حدَّها العالم اللغويّ

[١] انظر: طعيمة، **تعليم اللغة اتصاليا**، على صفحة جامعة أم القرى.

ابن جني: ((أصوات يعبر بها كلُّ قوم عن أغراضهم[١])). وأغراض البشر متعددة ومتنوعة، هاليداي[٢] Halliday أن يحدد **وظائف** اللغة في سبع وظائف، وهي:

١-الوظيفة **الأدائيّة**، وذلك للحصول على الأشياء.

٢-الوظيفة **التنظيميَّة**: للتحكم في سلوك الآخرين.

٣-الوظيفة **التفاعليَّة**: للتفاعل مع الآخرين.

٤-الوظيفة **الشخصيَّة**: للتعبير عن الأحاسيس، والمعاني الشخصيّة، والذاتيّة.

٥-الوظيفة **الاستكشافيّة**، وهي ما عبّر عنها بــ heuristic ؛ لاستخدام اللغة للتّعلم، والاستكشاف.

٦-وظيفة **التخيُّل**: لاستخدام اللغة لخلق عالم تخيُّليّ.

٧-الوظيفة **التمثيليَّة**: لاستخدام اللغة لإيصال المعلومات.

ويلاحظ أنَّ هذه الوظائف تُلخِّص باختصار المواقف الكثيرة التي تدفع الإنسان للاتصال بأخيه الإنسان، ولا شك أنَّ كلَّ وظيفة من الوظائف السابقة لها مجال محدد، وهذا الأخير يتطلب ذخيرة لغوية تناسبة، وتلبي حاجاته.

فالاتِّصال عملية تحدث عندما يتفاعل شخص ما مع آخر أو آخرين مرسِلاً، أو مستقبِلاً معلوماتٍ، أو أفكاراً، أو مشاعرَ، وهذا التفاعل قد يكون برموز، أو إشارةٍ، أو عن طريق لُغة الجسد، مما يعني اتساع مدلول الاتّصال. وممَّا يهمنا هنا اللغة المنطوقة، والمكتوبة. ونودّ أن نُشير إلى أنّ الاتّصال لا يمكن أن يحدث إلا بوجود أركان أربعة، وهي:

١-**الرسالة:** وتعني المحتوى الذي يودّ المرسِل إرساله للآخرين.

٢-**المرسِل**: وهو الذي يقوم بإرسال الرسالة.

٣-**الأداة**: ويقصد بها القناة التي تُنقل من خلالها الرسالة.

٤-**المُستقبِل:** يقصد به مَن يستلم الرسالة فرداً أو جماعةً.

وقد فرَّق رشدي بين مصطلحي الكفاية اللُّغويّة، والكفاية الاتِّصاليّة. **فالكفاية اللُّغويّة** عنده: ((يقصد بها أنَّ الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللُّغة، ويطبقه دون انتباه أو تفكير واعٍ، كما أنَّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللغويَّة، والعقليَّة، والوجدانيَّة، والثقافيّة التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة [٣])). يلاحظ من التعريف أنَّ مَنْ يمتلك الكفاية اللُّغويَّة هو من يسيطر

[١] ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م)، ج١، ص٨٧.

[٢] انظر: رتشاردز، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات** ، ص ١٣٦-١٣٧.

[٣] انظر: طعيمة، رشدي، **تعليم اللغة اتصالياً**، ص ١٣.

على أنظمة اللغة من أصوات، وصرف، ونحو، ودلالة. ويستخدم اللغة دون تفكير في قواعدها أي سليقةً، وهو مدرك لما يصاحب الجمل والمفردات من ارتباطات وجدانيّة أو ثقافيّة. أما **الكفاية الاتصاليّة** فحدّها بقوله: ((إنها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حسّ لغويّ يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي [١])).

ويلاحظ أنّ هنالك أوجه تشابه بين التعريفين، ولعلّ أكثر ما يميز بينهما هو التزام الأولى بالصِّحَّة النَّحويّة، بينما تنفك الثانية عنها. ونستشف من تعريف الاتِّصاليّة أنّها مفهوم واسع يضمّ في أحشائه الوظائف اللغويّة التي صَنّفها هاليداي في سبع وظائف (الأدائيّة والتنظيميّة، والتفاعليّة، والشخصيّة والاستكشافيّة، والتخيليّة، والتمثيليّة)[٢]. وهذا الاتِّساع الذي نلحظه في الكفاية الاتِّصاليّة هو ما حمل العصيلي على القول بأنّ اكتساب اللُّغة الأجنبية وتعلّمها ما هو إلا بناء كفاية اتِّصاليّة، بوسائل متنوعة، وطرق متعددة لدى متعلم اللغة[٣].

أمّا براون[٤] فيرى أن تعريف كلٍّ من ميتشل كانل Michael Canals وميريل سوين Merril Swain هو المرجع الرئيس للمناقشات التي تدور حول **الكفاية الاتصالية** في تعليم اللغة الثانية. وقد قسم هذا التعريف إلى أربعة أجزاء، الجزءان الأولان يركزان على القدرة اللُّغويّة، فالكفاية النحويّة Grammatical Competence هي الفرع المسؤول عن المواد المعجميَّة، وقواعد الأصوات، والنحو، والصرف، والدلالة. أمَّا الثاني فالمراد به كفاية الخطاب Discourse Competence وهي مكملة للكفاية النحوية، فكفاية الخطاب مهمتها الأساس الاهتمام بالعلاقات اللغويّة بين الجمل. وذكر أنَّ الجزء الثالث من الكفايات هو الكفاية الاجتماعية، وهي الأهم لارتباطها بمعرفة القواعد الاجتماعية، والثقافية للغة الخطاب. وهنا تظهر أهمية السياق في التواصل، فهو الذي يجعل للحوارات مغزًى ومعنى، ويقود إلى التفاعل.

وأشار براون[٥] إلى القسم الرابع، وهو الكفاية الاستراتيجيَّة، وهي عبارة عن مجموعة من القدرات العامة التي توظف كلَّ عناصر الكفاية اللغوية (وكذلك المهارات الحركية) في عملية استخلاص المعنى.

---

[١] انظر: المرجع السابق نفسه.

[٢] انظر ص ٥ من هذا البحث، والعصيلي، **طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص ١٥٥.

[٣] انظر: العصيلي، المرجع السابق نفسه.

[٤] انظر: براون، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**، ص ٣٣٧-٣٣٨.

[٥] انظر: المرجع السابق، ص ٣٣٨- ٣٣٩.

يتَّضح ممَّا سبق أنَّ التواصل عمليَّة **اندماجيَّة** بين الكفايات الأربع المشار إليها سابقاً، وعلى رأسها الكفاية اللغويَّة، فهذا الفهمُ هو الذي يقود إلى تعلّم اللغات الأجنبيةَّ تعلُّماً أقرب ما يكون إلى الطبيعة. فلا يمكن إهمال الناحية اللغويَّة، والتركيز على الاتصال في حدّ ذاته؛ لأنّ التركيز على الاتصال قد يقود إلى ترسيخ عادات لُغويّة خاطئة في عقل الطالب يَصْعُب اقتلاعها فيما بعد، كما أشار إلى ذلك هكتر[١] Hector، ووضّح أيضاً أن التعبير الشفهي المملوء بالأخطاء يعيق الاتصال، فضلاً عن أنه مزعج للناطقين باللغة، والطلاب الذين يتعلمون عن طريق الكفاية الاتصالية دون اهتمام بالكفايات الأخرى (لغويّة، خطابيةّ، اجتماعيةّ استراتيجيّة) يتخرجون بلغة صَفِّيَّة ضعيفة، وهجين.

فنحن عندما نتحدث عن تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها فإنّنا نقصد التعلّم الرسميّ Formalلا ما يسمّى بالاكتساب Acquisition ، ومن هذا المنطلق نسعى أن تكون الفصول الدراسيّة محاكاةً لما هو خارج جدرانها. وهذا الاتجاه يضع على عاتق المعلم مسؤولية ضخمة. وذكر هكتر إمكانية تحقيق درجة عالية من الكفاية في اللغة الثانية تماثل ما لدى الناطق الأصلي[٢]. وهذه الفكرة سَبَقَهُ بها ابن خلدون – رحمه الله – فقد بيّن أن رسوخ الملكة اللغويّة لدى الناطق بغير العربية يمكن تحقيقه ((... إلا أنّ اللغات ملكات كما مرّ كان تعلمها ممكناً شأن الملكات ...)) وبَيَّنَ كيف يكون ذلك بقوله: ((بحفظ كلامهم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم، وأشعارهم وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، حتّى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ منهم))[٣]

ويؤيد البحث الحالي وجهة نظر ابن خلدون المشار إليها أعلاه، والتي ترى ضرورة ترسيخ الكفاية اللغوية في المقام الأول، والفكرة نفسها رددها هكتر بقوله:((ينبغي لتدريس اللغة أن يركز على الكفاية اللغوية في المقام الأول، ثم بعد ذلك على الكفاية الاتصالية – وذلك عند المستوى المتقدم حينما تتحقق السيطرة على البنية الأساسيّة للغة))[٤].

---

[١] انظر: هامرلي، هكتر، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدرويش، (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م)، ص ٣٥-٣٦. (بتصرف).

[٢] انظر: المرجع السابق، ص ٧٥.

[٣] لمزيد من التفصيل راجع: ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، مصر، دار النهضة، ١٩٧٩م، م٣، ص١٢٧٨، والتنقاري، صالح محجوب، **دور الأفكار اللسانية والتربوية عند ابن خلدون في تعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها**، ورقة غير منشورة، ٢٠١٥م، ص٧ وما بعدها.

[٤] انظر: هامرلي، هكتر، المرجع السابق، ص١٤٨.

ومما تجدر الإشارة إليه أن مراد هكتر هو التركيز فقط لا إهمال الأنشطة الاتِّصاليّة، بل ذكر صراحة ضرورة أن يتضمن تدريس اللغة منذ البدء شيئاً من الأنشطة الاتصالية، ومستويات تعليم اللُّغة. وهذا يقودنا بدوره إلى الحديث عن الأنشطة المصاحبة للمدخل الاتِّصاليّ.

الأنشطة التعليميّة

تهدف أنشطة المدخل الاتِّصاليّ إلى تحقيق الاتِّصال بين أفراد الفصل باستخدام العمليات الاتِّصالية مثل تبادل المعلومات، والتفاهم على المعنى والتحاور[١]. ولا شك أنَّها أنشطة متنوعة ومتعددة يمكن أن نشير إلى بعضها فيما يأتي:

١-تزويد الطلاب بخطط ورسومات ناقصة يستكملونها بطلب المعلومات.

٢-يستمع بعض الطلاب إلى موادّ مسجلَّة مختلفة، ثم ينقلون محتواها إلى زملائهم، ويسمَّى هذا النشاط بـــ jigsaw.

٣-المقارنة بين مجموعة من الصُّور بتبيان ما بينها من تشابه، أو اختلاف.

٤-اكتشاف الملامح الناقصة في خريطة ،أو صورة ما.

٥-إعطاء تعليمات محددة لرسم شكل من الأشكال.

٦-أنشطة تمثيل الأدوار Roles play.

٧-أنشطة نقل المعلومات، بأن يأخذ الطلاب المعلومات التي تكون ممثلة في شكل واحدٍ، ثم يعيدون تمثيلها في شكل مختلف.

٨-تبادل المعلومات ومعالجتها بين الطلاب، وتُستخدم الصُّور في هذا النشاط، وهذا النشاط أليق بالمستويات المتقدِّمة؛ لأنَّ هذه الصُّور تقود إلى تكوين قصَّة من خلال الصُّور المتتابعة.

٩-المحادثة وجلسات النقاش، وهي جلسات يجتمع فيها طلاب الفصل في مجموعات، ويكون المعلم عضواً في واحدة منها، ويقتصر دور المعلم على تسهيل العمليّة الاتِّصاليّة، كأن يقدّم بعض الموادّ اللغويّة، أو اقتراح موضوعات اجتماعيّة.

---

[١] راجع: رتشاردز، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات**، ص١٤٦ ، والعصيلي، **طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص١٥٧-١٦٢، والتنقاري، صالح محجوب، "دور مدخل التعليم بالمهمات في تعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها لغة أجنبية أوثانية"، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، (الخرطوم: جامعة إفريقيا العالمية، العدد ١٧، يناير ٢٠١٤م)، ص٥٣ وما بعدها، والرهبان، أحمد نواف، "المبادئ والاستراتيجيات المقترحة لتدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ضوء مركزية التعلم"، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، (الخرطوم: جامعة إفريقيا العالمية، العدد ٧، يناير ٢٠٠٩م)، ص١٣٩-١٤٠، ويوسف، الرشيد، **تدريس اللغة العرية طرقه وتقنياته التربوية**، (بروناي: لا ط، ٢٠٠٨م)، ص٤٠-٤١.

١٠-تقديم حوارات للعلاقات الاجتماعية مثل: حوارات من أجل الحصول على خدمات مصرفيّة، أو حجز مقعد على طائرة.

١١-وصف الأحداث والتعبير عن المشاعر.

١٢-إدارة نقاش حول فيلم Film عربي بَعْدَ مشاهدته.

١٣-إجراء أنشطة مشاركة الرأي opinion-gap.

ونشير فيما يأتي إلى **أربع نقاط جوهرية** تتصل بتدريس اللغة اتّصالياً، وهي[١]:

١-تركِّز أهداف التدريس على جميع أجزاء الكفاية الاتِّصاليّة أي لا تقتصر على الكفاية اللُّغوية.

٢-تُعَدُّ الدقة اللغوية أمراً ثانوياً إذ الهدف هو الطلاقة اللُّغويّة.

٣-ليس الشكل – البنية – هو الإطار الرئيس لتنظيم دروس اللغة.

٤-يستخدم الطلاب في الدروس الاتِّصاليّة اللغة إنتاجاً (لفظاً)، واستقبالاً (فهماً) في مواقف لا عهد لهم بها من قبل.

إضافة إلى الأربع نقاط سالفة الذكر، فقد أشار أحد الباحثين[٢] إلى بعض المبادئ الأساسية التي يجب أن يتبعها المعلمون والطلاب عند تطبيق المدخل الاتّصاليّ.

أولا: المبادئ الأساسيّة للمعلمين

١-إنَّ دور المعلم الأساس هو **ميسِّر** للعمليّة التعليميّة، ومراقب لها، وهذا لا ينفي دوره القيادي إذ يظلّ قائداً، ولكن ليس من على خشبة المسرح، بل من على جوانبها.

٢-الدروس النحوية لا تكون مباشرة وواضحة، بل تكون مخفية في ثنايا الدروس، فمثلاً عندما نريد الحديث عن المضارع يكون مضمون الحوار – مثلاً – عن يومياتي، أو الحياة اليومية.

٣-يجب أن تكون الأنشطة المصاحبة للمدخل التواصلي، ممثلةً للعالم الخارجي؛ ليشعر الطلاب من خلال ممارستها، أو تنفيذها بالفائدة المباشرة من التعلّم.

٤-التركيز على إشراك الطلاب باستخدام لغة أصيلة أي البعد عن العبارات المكررة، والأنماط النَّحويّة.

٥-توجيه الحوارات وجهةً عمليّة نحو: طلب الحصول على معلومات، وتسجيل شكوى، وتقديم اعتذار، وإجراء حوارات هاتفيّة.

---

[١] انظر: براون، **تعلم وتعليم اللغة**، ص٣٦٠.

[2] : http://socyberty.com/education/english-teaching-what-is-the-communicative-approach/#ixzz3dDjXGMrI

٦-التركيز على الطلاقة اللغوية أكثر من الصِّحّة اللُّغوية، فالأخيرة تأتي متأخِّرة عندما يتقدم الطلاب في مستواهم اللُّغويّ.

٧-لتوفير بيئة طبيعية، وتعزيز النّطق الصحيح يجب أن يلجأ المعلم إلى الأغاني، والألعاب اللُّغوية، كلما كان ذلك منسجماً مع ثقافة اللغة العربية.

٨-الابتعاد عن التّدخل للتصحيح اللُّغويّ، فهذا الصَّنيع مكانه عند نهاية الدرس؛ لأنَّ التدخل يؤدي إلى توقف التدفق الاتِّصاليّ.

ثانيًا: المبادئ الأساسية للطلاب

١-تشجيع الطلاب للتحدث والتواصل باللغة الهدف بدءاً من اليوم الأول. يبدو أن هذا المبدأ لا يخلو من عدم واقعية؛ لذا نقترح أن يستخدم الطلاب اللغة الهدف ممزوجة باللغة الأم، مادام أنَّ الصِّحَّة اللُّغويّة مستبعدة على الأقلّ في المراحل الأوليّة. وهذا لا يعني الاستمرار في الأخذ بهذه الطريقة، بل نعدها بمثابة كسر للحواجز، أو إذابة للثلج ice break كما تقول الإفرنج.

٢-التشجيع على استخدام اللُّغة الهدف ببطء، وعدّة مرّات يومياً؛ ليصل الطلاب إلى الصِّحّة اللُّغويّة.

٣-على الطلاب إدراك أنّ السيطرة على اللُّغة أمرٌ فرديٌّ يتمُّ من خلال المحاولة والخطأ.

٤-على الطلاب أن يتفاعلوا مع بعضهم بعضاً مستخدمين اللغة الهدف دون توقف؛ ليضمنوا تدفق العمليّة **التواصليّة** بينهم، وانسيابها على الوجه الأفضل، مستغلين كلّ دقيقة، بل ثانية من الوقت الممنوح للتواصل. وهذا يعني انتفاء قَصْر التواصل بين الطالب وأستاذه، بل يعني امتداد الدائرة؛لتشمل أفراد الفصل جميعاً وكذا معلمهم.

٥-يتمُّ تصحيح أخطاء الطلاب عادةً – كما أشرنا سابقاً – عند نهاية الفصل، إلا إذا كان هدف الدرس هو اكتساب الصِّحّة اللُّغويّة Accuracy.

وجدير بالذكر على المعلّم أن ينظِّم حجرة الدراسة، وطريقة جلوس الطلاب ممَّا يساعد الأخيرين على التواصل فيما بينهم، وعلى الطلاب مساعدة معلمهم بالبعد عن السلبيّة بعدم المشاركة، فالمدخل التواصلي قائم على الطريقة المتمحورة حول الطالب أو ما يسمّى بمركزية الطالب Learner-Centred Method ، فقد انتهى الدور السياديّ للمعلم، وصار للطالب دور إيجابيّ في العمليّة التعلّيمية، فمن خلال الأنشطة التواصليّة التي أشرنا إليها سابقاً يمكنهم تطوير **الطلاقة اللغوية** مما يكسبهم ثقةً بالنفس، وبعد هذه المرحلة عليهم السيطرة على **الدِّقَّة اللغوية**؛ لأنَّ اللغة تتكون من الاثنتين معاً الطلاقة اللغويّة، والدقَّة اللغوية. والأخيرة تُعَدُّ أمراً واجباً في اللغة العربية لأنَّها لغة **إعرابية** في المقام الأول.

وعلى الرغم من الأقوال الكثيرة لأنصار المدخل الاتصالي التي تصفه بأنَّه مدخل ناجح وقادر على غرس الثقة في نفس طلاب اللغة إلا أنَّ هنالك عيوباً بجانب المزايا الكثيرة التي ذكرها الباحثون، وهذا ما نتناول فيما يلي من فقرات.

أولًا: المزايا[1].

١- المتعة والإثارة: تظهر عندما يعلن المدرس في بداية الفصل أن درس اليوم سيدور عن كيفية إجراء مقابلة للحصول على وظيفة، فهذا المدخل أفضل من أن يشير أن درس اليوم سيكون P.P.Simple وسبق أن أشرنا أن النحو دائماً يقدم بصورة خفيّة إنْ صَحَّ التعبير أي دون الإشارة إلى المصطلحات النَّحويّة.

٢-يقوم منهج المدخل التواصلي على موضوعات رئيسة واضحة ومحددة؛ لغرس الكفاية التواصليّة، والاجتماعيّة في الطلاب.

٣-يقود المدخل التواصلي إلى غرس الثقة لدى الطلاب؛ لأنَّ الخطأ يُعَدُّ أمراً طبيعياً، والمعلم لا يتدخل لتصحيح الأخطاء، ومتابعة الطلاب في كلّ خطأ صغير أو كبير، بل يراقب ويسهل عملية الاتِّصال ويدوّن ما يودّ أن يقوله منتهزاً أحسن الفُرص وأنسبها؛ لتقديم تعليقاته.

٤-استخدام العصف الذهني Brainstorm فعلى الرغم من قلّة الذخيرة اللغويّة لدى الطلاب إلا أنهَّم مع ذلك يتواصلون، فالطالب إذا اعترضته كلمة مثل: كرسي، ولا يدري معناها يمكنه أن يصفه بقوله: شيء له أربعة أرجل، ويتمّ الجلوس عليه. فضلاً عن ذلك فإن هذا المدخل يُنشط الذاكرة.

٥-ما يقدِّمه المدخل التواصلي هو محاكاة صادقة لما يجري في العالم الخارجي فقد يتعلم الطلاب كلّ أنواع التواصل وأشكاله، ولكنهم يعجزون عن ممارستها ممارسة صحيحة، فمدخل التواصل يتيح لهم فُرصاً مناسبة للممارسة الصحيحة عن طريق لعب الأدوار Role-play ، والتمثيل والمحاكاة Simulation . وكلّ ذلك يُشْعِرُ الطلاب بقيمة ما يتعلمونه؛ لأنهَّم يتذوقون فيه طعم الحياة الحقيقية إنْ صحّ هذا التعبير.

٦-يكتسى الفصل بطابع الانسجام والتناغم Harmonious من خلال لعب الأدوار، والألعاب اللُّغويّة، وإجراء المقابلات وغير ذلك من الأنشطة التواصلية التي أشرنا إليها سابقاً.

وقد أضاف العصيلي مزايا أخرى نأخذ منها ما يأتي[2]:

---

[1] http://socyberty.com/education/english-teaching-what-is-the-communicative-approach/#ixzz3dDjXGMrI

[2] انظر: العصيلي، **طرائق تعليم**، ص١٦٣-١٦٦ (بتصرف شديد).

٧-تميزه بالشمول، فهو شامل لجميع المهارات ، ويمكن تقديمها في آن واحدٍ. ويهتمّ بالكفايات الأربع (نحويّة، وخطابيّة،و اجتماعيّة، واستراتيجيّة).

٨-يحقق رغبات الطلاب في التواصل باللغة الهدف.

٩-تنوع الأنشطة وكثرتها تساعد على مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلاب.

١٠-مراعاة الجوانب النفسيّة، والاجتماعيّة للطلاب؛ لأنَّه يعتمد أساليب مبتكرة في تصويب الأخطاء، وتقديم التغذية الراجعة.

ثانيا: العيوب.

١-يصعب فيه **تقييم** الطلاب لا سيما في مهارتي القراءة والكتابة؛ لأنَّ هذا المدخل يولي أهمية كبيرة لمهارتي الاستماع والكلام.

٢-تأخذ أنشطة المدخل الاتصالي وقتاً طويلاً لكثرة ما يستخدم فيها من حوارات ومناقشات، وهذا الوضع قد يكون غير ملائم للفصول ذات الحجم الكبير، وكلّ ذلك قد يقود إلى انفلات النظام داخل الفصل.

٣-ومن المُسلَّمات أنَّ هذا المدخل غير مناسب للفصول، أو المستويات التمهيدية.

٤-مشكلة الطلاب الانطوائيين Introverted إذا كثر عدد هذا النوع من الطلاب داخل الفصل، فإنّه سيؤدي إلى تعطيل التواصل، ويفقد تطبيق هذا المدخل جدواه وفائدته. وأضاف العصيلي عيوباً تستحقُّ الإشارة إليها، وهي:

٥-تدريس اللغة وفاقاً لهذا المذهب قد لا يحقق رغبةَ بعض الطلاب لا سيما الذين يدرسون اللغة لأغراض خاصّة دينيّة، أو أكاديميّة.

٦-يغلب على أنشطة هذا المدخل التَّصنُّع والتَّكلُّف، فأنشطة مثل التعرف على الصُّور، واكتشاف المعلومات المفقودة نادراً ما تحدث في المواقف الطبيعية.

٧-إحساس بعض المعلمين بفقدان دورهم القيادي ممَّا يقود إلى نفورهم، أو انحرافهم عن مبادئ هذا المدخل.

وبناءً على ما سبق واعتماداً على خبرة الباحثينِ في تعليم العربية للناطقين بغيرها،فإنهما يريان إمكانية تطبيق هذا المدخل في تعليم العربية للناطقين بغيرها.ولا شكّ أنّ هنالك بعضَ مبادئ هذا المدخل وأسسه قد تتعارض مع طبيعة اللغة العربية-بوصفها لغة إعرابية-لا سيما المبدأ الذي يُعلي من شأن الطلاقة اللغوية على حساب الصحة اللغوية، وهذا أمر يمكن التغلب عليه استناداً على أهداف الدرس فإذا كان الهدف هو الصحة اللغوية، فيجب التركيز عليها، وإهمال الطلاقة اللغوية

في هذه المرحلة. فالانتقائية لا تتنافى مع روح مبادئ المدخل الاتّصالي، وخير ما نضعه في الحسبان هو رغبات الطالب وحاجاته، فيجب أن ندور معها لإشباعها.

ونشير فيما يأتي إلى بعض الفروق بين المداخل **التقليديّة** والمدخل **الاتصاليّ**[١] .

	التقليديّة	الاتِّصاليّة
١-	**التركيز في التَّعلُّم** *التركيز على اللُّغة بوصفها أنماطاً نحويةً.	*التركيز على التواصل.
٢-	**كيفية اختيار العناصر اللغوية.** *يتمّ بناءً على معايير لغويّة صِرْفَة	*يتمّ بناءً على ما يحتاجه الطالب من عناصر لُغويَّة تمكّنه من التواصل.
٣-	**كيفية تسلسل البنود اللغوية.** *بناءً على أرضيّة لغويّة.	*بناءً على أشياء أخرى، تركيزاً على المحتوى، والمعنى، والرغبة.
٤-	**درجة التغطية.** *الهدف هو التغطيّة الكاملة للبِنىَ اللُّغويّة.	*الهدف هو تلبية حاجات الطالب، ورغباته.
٥-	**الزاوية اللُّغويّة.** *ينظر إلى اللُّغة بوصفها كياناً موحّداً مصحوباً بأنماط نحويّة ثابتة، وكلمات مفتاحية أو رئيسة.	*يتمّ قبول التّنوّع اللُّغويّ بناءً على ما تحدده السياقات التواصليّة.
٦-	**نوع اللغة المستخدم** *لغة رسميّة مأخوذة من بطون الكتب.	*لغة أصيلة مأخوذة من الحياة اليوميّة.
٧-	**معيار النجاح** *إنتاج أنماط لغويّة صحيحة من وجهة نظر النحو.	*القدرة على التَّواصل بفعاليّة، وبطريقة ملائمة للسياقات التي يتعرض لها الطلاب، أو يعملون فيها.
٨-	**المهارات اللغويّة** *يتمُّ التركيز على مهارتي القراءة والكتابة.	*يتمُّ التركيز على التفاعلات اللفظيّة (استماع وكلام)؛ لأنَّها لا تقلّ أهميةً عن مهارتي القراءة والكتابة.
٩-	**أدوار المعلّم/الطّالب** *مركزيّة المعلّم	*مركزيّة الطّالب.
١٠-	**الموقف من الأخطاء** *الخطأ غير مقبول، ويُعَدُّ انحرافاً عن قواعد	*ينظر إلى العبارات التي تحتوي على خطأ بأنَّها غير

[١] Nunan, David, **The learner-Centred Curriculum**, Cambridge University Press, 1996, P.26-28.

	اللغة القياسيّة.	مكتملة، وليست على أساس أنَّها خطأ.
-١١	**إجراءات تعلّم اللغة** *يتمُّ التركيز على الأنماط اللغويّة أكثر من المحتوى.	* التركيز على المعنى أكثر من الشكل اللُّغويّ.

الخاتمة

تناول هذا البحث المدخل **الاتصاليّ في** تعليم العربيّة وتعلّمها، وقد خَلُصَ إلى نتائج من أهمها:

١- صلاحيّة هذا المدخل لتعليم العربيّة وتعلّمها؛ لاشتقاقه من وظيفة اللغة الأساس، وهي التّواصل، فضلاً عن اشتماله على مجموعة من المذاهب الاتِّصاليّة.

٢- مراعاة هذا المدخل للجوانب النفسيّة والاجتماعيّة للطلاب.

٣- سرعة تحقيق رغبات الطلاب في التَّواصل باللُّغة الهدف.

٤- كثرة الأنشطة المصاحبة لهذا المدخل تتيح الفرصة للتغلب على الفروق الفرديَّة بين الطلاب.

٥- يؤخذ على هذا المدخل تركيزه على مهارتي الاستماع والكلام، وقد لا يكون هذا المدخل مثالياً لتعلّم اللغة لأغراض خاصّة، وأيضاً يؤخذ عليه صعوبة إجراء اختبارات تحريرية مبنية عليه.

وعلى الرغم من هذه المآخذ يظلّ هذا المدخل أكثر متعةً وإثارةً للطلاب، ويمكن التغلّب على هذه المآخذ بتبنّي بعض الطرق والمداخل الأخرى؛ للخروج بما يسمّى بمدخل **تكامليّ** يأخذ من كلّ مدخل حسناته ويطرح مساوئه.

الفهم القرائي ضرورة حتمية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

الأستاذ المشارك الدكتور عبدالوهاب بن زكريا
قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
حسين أبو علي
طالب دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

إن متلقي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية قد يواجه صعوبات في الفهم القرائي للغة العربية . ويجب أن ينظر في هذه المادة على أنها لن تقدم لدارس حلولا جذرية ولكنها ستسهم في تطوير مهاراته في مجالات الفهم والتحليل.فالأخذ بيد هذا الطالب خطوة خطوة دون إدخاله في تفاصيل هي بمثابة رسم طريق للفهم القرائي للطلاب الدارسين للغة العربية بوصفها لغة ثانية. لذلك هذا الطالب بحاجة ماسة لتقديم الفهم القرائي بمنظور مختلف، فإذا كانت الدراسات السابقة قد سارت من قبل وإلى الآن على تقديم الفهم القرائي لدارسينا العرب أو من لغتهم الأولى العربية في صورة نصوص جافة منقطعة عن الواقع، مفصولة عن التفكير مما جعلهم ينفرون عن هذه الدراسة وكفانا ما تلقاه "زيد من ضرب عمرو" فإننا بحاجة لتغيير نمط تقديمها للناطقين بغير العربية، فعنده أوجه اللغة الأولى التي يتكلمها ودرجة قربها من اللغة العربية أو ابتعادها عنها.ودارس العربية من غير أهلها يحتاج لأحدث ما توصل إليه العالم من نظريات علمية تمارس في تدريس الفهم القرائي في أي لغة، والفهم القرائي بمعناه الشامل في كل اللغات صار يدرس من خلال نصوص يفهم معناها بعمق، وتدرك أبعادها والمقصود منها ثم يستنبط منها ما نشاء من قواعد ومفردات ومعلومات، ونصوص حية من الواقع الذي يعيشه الطالب في دراسته ويستطيع استخدام التركيب بما يوافق مجتمعه بعد ذلك، ولعل هذا يوافق ما استقر عليه الفهم القرائي في النظريات اللغوية الحديثة.إذن فهذه الدراسة تركز على فئة خاصة من الطلبة تمثل اللغة العربية لديهم اللغة الثانية.

المقدمة

الفَهْمُ: جاء في لسان العرب الفهم: معرفتك الشيء بالقلب. فَهِمَه فَهْماً وفَهَماً وفَهامة: عَلِمَه, وفَهِمْت الشيء: عَقَلْتُه وعرَفْته. وفَهَّمْت فلاناً وأَفْهَمْته، وتَفَهَّم الكلام: فَهِمه شيئاً بعد شيء. ورجل فَهِمٌ:

سريع الفَهْم. ويعرفه كونيجام" Cunningham[١] بقوله: هو حصيلة التفاعل بين النص المكتوب والقارئ، كما يعرفه اللقاني بقوله إن الفهم يعني أن يكون التلميذ قادرا على إعطاء معنى للموقف، الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات العقلية التي يظهرها المتعلم وتفوق مستوى التذكر، وتندرج تحتها مجموعة من السلوكيات كأن يترجم أو يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالا أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما.[٢]

يتبوأ مصطلح الفهم القرائي مكانة متقدمة بين الباحثين المهتمين بشؤون تدريس اللغة العربية ، ويشير عصر[٣] على سبيل المثال أن مفهوم الفهم القرائي وتصوره لدى معلم اللغة العربية سيؤثر تأثيرا مباشرا في ممارسة اللغة بينه وبين طلابه، فالمعلم الذي يرى أن القراءة هي فقط عملية آلية يقوم فيها القاريء بتعرف الرموز والكلمات سيمارس مختلف الأنشطة في البيئة الصفية مع طلابه وفق هذا المفهوم وفي الاتجاه الآخر فإن المعلم الذي يرى أن الفهم القرائي هو أعمق من ذلك فهو يشمل الوصول إلى المعنى الكامن بين السطور المكتوبة سوف يسعى غلى غرس هذا المفهوم وتطويره بين طلابه.

لذلك يرى Orasanu[٤] أن مفهوم الفهم القرائي كان في الماضي يعتمد على مفهوم التهجي، فالقاري يتهجى الحروف ثم ينتقل إلى تهجي الكلمات فنطق الصوت ثم استخدام تلك الكلمات في جمل مفيدة، فدور القاريء هو فك الرموز والكلمات تجميعها في جمل مفيدة.

الباحثون التربويون قد اكدوا أن هذا المفهوم قد تطور من مجرد عملية آلية تبدأ بتلقي العين صورة الكلمة وتتدرج إلى أن تصل إلى التفاعل بين الكلمة المخزنة في ذاكرة القاريء والتفاعل الحادث بينه وبين مفهوم هذه الكلمة اعتمادا على خبراته السابقة ذات العلاقة بهذه الكلمة.[٥] ومن أبرز الإشارات التاريخية لتطور مفهوم الفهم القرائي هو ما قام به Albajah حيث قسم مراحل

---

١ Cunningham, J (2001). The national reading panel report. Journal of Reading Research Quarterly, 37, (3), 326-335.

٢ انظر: تقي الدين، علي، **الأدب: ماهية وفائدة**، (بيروت: دار الكتب، ١٩٨٤م). وانظر: اللقاني، أحمد حسين، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م)، ص٥٨.

٣ انظر: عصر، عبد الباري، **اللغة العربية: تدريسها وتقيمها**، ط١، (الاسكندرية: مكتبة جامعة الاسكندرية، ٢٠٠٠م)، ص٣٣.

4 Orasanu, j. (1986). Reading comprehension from research to practice,(2ed), USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

5 Shahatah, H. (2003). Teaching Arabic language skills and Islamic Education. Jordan: Dar Allmaserah publisher pressK p24.

تطور هذا المفهوم إلى مرحلتين: الأولى قد بدأت في بداية القرن الثامن عشر عندما كان يقتصر على تعرف الحروف والكلمات والجمل بينما المرحلة الثانية فكانت في العقد الثاني من القرن نفسه عندما شمل هذا المفهوم تعرف مابين السطور من أفكار ومشاعر وكذلك نقد القاريء وتصويبه.[١] ولذلك فإن التعريف الحديث للفهم القرائي أصبح يوصف بأنه التفاعل بين القارئ بما يحمله من خبرات معرفية وفكرية وبين النص المكتوب وهو التعريف الذي أشارت إليه الجمعية الدولية للقراءة.[٢]

مهارات الفهم القرائي

تتنوع مهارات الفهم القرائي بتنوع المرحلة العمرية للدارس بشكل خاص تبعا لتنوع المرحلة العمرية، فعلى سبيل المثال ففي الرحلة الابتدائية تركز هذه المهارات على التعرف على الفكرة العامة للنص، تحديد الأفكار الثانوية للنص، الوصول إلى معنى بعض المفردات من خلال النص المقروء، وضع عنوان جديد للنص. ثم تتطور مهارات هذه المرحلة لتصل إلى مهارات أخرى كربط الأسباب بالنتائج، وتقديم تفسيرات لبعض الأحداث في النص ، والمقارنة بين الآراء والحقائق أو الحقائق والنظريات بالإضافة إلى التمييز بين الصواب والخطا.[٣] وهناك من الباحثين من قسم مهارات الفهم القرائي اعتمادا على ثلاثة مستويات: (١) المستوى الحرفي وفيه يتم التعرف على شكل الحروف والكلمات ومعانيها، (٢) مستوى الفهم وفيه يربط القاريء خبراته السابقة بخبراته الحالية عن مفهوم الكلمة بينما المستوى الثالث (٣) المستوى النقدي وفيه ينتقل القاريء من مجرد التعرف والفهم إلى إبداء الرأي والبحث عن المعاني الخفية فيما بين السطور.[٤] وهناك مجموعة من الباحثين من يقسم مهارات فهم المقروء اعتمادا على النشاط الموجه للطلاب حيث تعد مهارة فهم الكلمة من خلال تعرف الحرف الناقص أو من خلال إعادة ترتيب حروفها أو من خلال إدراك العلاقات بينها وبين غيرها من الكلمات أو باستخدام قرينة الصورة من المهارات المهمة

---

[1] Albajah, A. (2000). The foundations of teaching Arabic language for elementary school students. Jordon, JO: Dar Al Fikr pres,p18.

[2] Cunningham, J (2001). The national reading panel report. Journal of Reading Research Quarterly, 37, (3), 326-335

[٣] Spiro, R. J. (1980). Constructive processes in prose comprehension. In Spiro, R. J; Bruce, B. C. & Brewer W. F. (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension, pp. 245-278. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p 41.

[٤] Rubin, D. (2002). Diagnosis and correction in reading instruction. USA, Boston: Allyn & Bacon Publisher Press, p22

في فهم الكلمة ، كما أن هناك مهارات فهم معنى الجملة من خلال تمييز الصواب من الخطأ أو تحديد الكلمة الناقصة من الجملة المكتوبة أو من خلال قرينة الصورة أو إعادة ترتيب كلمات الجملة، ثم تأتي بعد ذلك مهارة فهم النص من خلال إعادة ترتيب أحداثه أو الإجابة عن الأسئلة المعروضة في آخره أو استخراج الأفكار الواردة فيه، كما تعد مهارة فهم الأفكار الرئيسة والجزئية والعامة من المهارات التي لايمكن الاستغناء عنها في أية حصة من حصص القراءة.

قياس الفهم القرائي

بسبب أن عملية الفهم في الأساس عملية تحدث في عقل الإنسان فإنها عملية خفية لا نراها؛ مما استوجب إعداد طرق مناسبة لقياسها، وفي هذا السياق يشير مصطفى إلى أن أفضل طريقة هي استخدام النص المكتوب وتوظيف القراءة الصامتة ؛ لأنها قراءة تركز على الفهم؛ حيث يبدأ القياس من نص قرائي مناسب للقاريء ثم تنوع الأسئلة المرافقة لهذا النص من أسئلة الصواب والخطأ، الأسئلة المغلقة، الأسئلة المفتوحة وكذلك أسئلة الاختيار من متعدد. والنظرية في تنوع هذه الأسئلة تنستند إلى أن نمط تعلم المتعلمين يختلف من فرد إلى آخر وبالتالي طرق تقويمهم يجب أن تتنوع كذلك.[١]

ويذكر Janette بعض المعايير الواجب الاهتمام بها عند قياس مهارات الفهم القرائي والتي في مقدمتها: توضيح الهدف من الاختبار للمتقدمين، التأكد من أن جميع فقرات الاختبار واضحة، تقدير عدد المفردات الخاصة بكل سؤال، تقدير النسبة المؤدية لكل سؤال، توفير مفتاح للإجابة يكون واضحا ومقدرا بدرجات محددة، إضافة إلى ضرورة تنويع الأسئلة حرصا على تنويع مستويات التفكير لدى الممتحنين.[٢]

ومن أشكال الأسئلة التي يمكن أن تستخدم في اختيار الفهم القرائي كاختبارات الأسئلة المغلقة، أسئلة الإكمال، الأسئلة القصيرة، أسئلة التعبير الحر، أسئلة التلخيص.[٣] ويؤكد الكثير من الباحثين في أنه لايوجد في الحقيقة طريقة أفضل من الأخرى في تقييم الفهم القرائي، فالمهم هنا هو التنويع لمراعاة مهارات التفكير، فكل نوع من أسئلة الفهم لها ميزاتها ولها كذلك عيوبها؛ لذا

[1] Mustafa, F. (2008). Reading problem from childhood to adolescence. Diagnoses and Treatment. Egypt: Dar Alfiker press, p31.

[2] Janette (2007), Teaching Reading Conprehansion to students with Learning Difficulties; New York, Guilford Press. P103-104.

[3] Alderson, J & Bachman, L. (2003). Assessing reading, Cambridge language assessment series. United Kingdom: Cambridge University Press, p 76

فإنه من الواضح أن استخدام أسئلة متنوعة سوف يساعد في بناء مقدرة عالية عند الطلاب على فهم نص مقانة بؤلئك الطلاب الذين لم يتلقوا التدريب نفسه.[١]

ويعد استخدام الأسئلة الصفية بطريقة فاعلة من أهم الأساليب التي يستخدمها المعلم في تنمية مهارة القراءة وتقييمها. ويشير الأدب التربوي إلى العديد من المباديء والقواعد الأساسية التي يجب مراعاتها عندما يلجأ المعلم إلى الأسئلة الصفية في تدريسه. ومن أبرز هذه القواعد توجيه السؤال إلى الصف بأكمله وليس إلى طالب محدد مما يسهم في بقية المتعلمين، فكل واحد منهم يتوقع أن يتم اختياره ليجيب على السؤال، والانتظار لفترة قصيرة للاجابة على السؤال المطروح والسماح لأحد الطلاب بإعطاء الإجابة، وتوزيع الأسئلة على الطلاب بشكل عادل بحيث يشعر كل طالب بأنه موضع اهتمام، والاهتمام بالأسئلة التي يثيرها الطلاب في الصف حيث أنها قد تساعد في الكشف عما يدور في أذهانهم، وتشجيع الطلاب على الاستمرار في الاجابة بشتى الطرق.[٢]

وفي كل الأحوال هناك مجموعة من المعايير المهمة التي يجب أن يراعيها واضح الاختبار لتقييم طلابه في الفهم القرائي بشكل صحيح وفي مقدمتها: اختيار النص المناسب للطلاب من حيث الموضوع، واختيار المستوى المناسب للطلاب بحيث يناسب الطلاب ذوي المستوى المتدني، كما يعطي بقية الطلاب فرصة للتحدي، وتنوع الأسئلة ما بين اختيار من متعدد وأسئلة إكمال، وكذلك أسئلة موضوعية تعد نقطة مهمة في صياغة الاختبار اللغوي فهو يعطي فرصة كبيرة للطلاب في استخدام أنماط تفكير متنوعة بدلا من الاقتصار على نمط واحد.[٣]

نظريات الفهم القرائي

أبسط نظرية لفهم عملية الفهم القرائي هي تلك التي عرضها Madkoor[٤] وملخصها أن القراءة هي عملية سهلة بسيطة تبدا من إنعكاس صورة الكلمة على عين الإنسان ثم تكون مفهومها في عقله وبمقدار خبرة القاريء يتم تفسير هذه الكلمة وتدخل ضمن هذه الخبرة المعرفة والثقافة.

---

[1] Brown, H. (2004). Language assessment, principles and classroom practices. USA: Pearson Education, pp12-54.

[٢] انظر: نبهان، يحيى محمد، **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**، (عمان: مكتبة اليازوري، ٢٠٠٨م)، ص٤٩.

[3] Alazri, saif(2013) Basic education student reading comprehension: the role of teachers and parents in Oman, PH.D theses , university sains Malaysia, pp17-83.

[4] Madkoor, A. (2002). Teaching Arabic language skills. Cairo: Dar Alfiker Press, p41

ومن النظريات الأخرى التي استخدمت لتفسير الفهم القرائي نظرية من أدنى إلى أعلى حيث يحاول القاريء فيها بناء المعنى من خلال النقاط السوداء من النص المكتوب وبشكل أوضح. وفي هذه النظرية هو يحاول أن يبدأ من الكلمة المكتوبة ويضم معها جميع الأشكال والعلامات الموجودة في النص مع صوتها ونطقها وصولا إلى بناء معنى جزئي للكلمة ثم معنى عام[1]، أما النظرية الأخرى فتسمى نظرية من الأعلى إلى الأسفل والتي تعتمد على البحث عن مفاتيح من النص المكتوب ومحاولة الفهم العام للنص دون التركيز على الجزئيات الصغيرة لمعاني المفردات بل إن الهدف العام للقاريء هو فهم النص بشكل عام ومحاولة الوصول إلى فكرة القارئ باستخدام خبرته السابقة.[2]

أما النظرية الثالثة فتسمى النظرية التحويلية أن التبادلية وهي نظرية تجمع بين النظريتين السابقتين حيث يبدأ القاريء من الجزئيات الصغيرة في النص ويحاول فهم جميع التفاصيل الصغيرة فيه مع تكوين معاني جزئية، وبعد أن ينتهي ينظر إلى النص مرة أخرى نظرة عامة فيحاول معرفة الفهم العام للنص باستخدام الخبرة الخاصة والمعرفة الثقافية.[3] وفي حقيقة الأمر فإن كثيرا من القراء يستخدمون النظريات السابقة بشكل تلقائي وقد يعيدون قراءة النص لفهم أكثر باستخدام أكثر من طريقة.

ومهما كانت النظرية المتبعة من قبل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن هذا المعلم لابد له من كفايات مهنية مهمة لاغنى عنها في تدريس القراءة ويتأتي في مقدمتها اجادة اختيار الأسلوب المناسب لسير الدرس في القراءة وفق النظرية التي يتبناها، ويستخدم طرق تدريس تناسب كل مهارة من مهارات الفهم القرائي، وامتلاك المهارة اللازمة لتوجيه أسئلة هادفة في الوقت المناسب، وصياغة أسئلة لمعرفة فهم الدارسين لما يقرأونه، ويحدد المهارات القرائية التي يجيدها الدارس وتلك التي يفقدها مع ضرورة أن يدرب الدارسين على التقويم الذاتي لمستوياتهم في المهارات اللغوية.[4]

---

[1] Alderson, J & Bachman, L. (2003). Assessing reading, Cambridge language assessment series. United Kingdom: Cambridge University Press,p 78

[2] Nuttall, C. (2005). Teaching reading skills in a foreign language. UK: Macmillan Publishers Limited, pp43-45

[3] Reutzel, R & Cooter, R. (1992). Teaching children to read. USA: Macmillan publishing company

[4] انظر: اللحام، يحيى نايف، "منطلقات ورؤى معاصرة لتطوير الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق الاحتياجات المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين". **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية**، المجلس الدولي للغة العربية، (دبي: ٢٠١٥م)، ج٣، ص١٣٢.

المعلم ودوره في تنمية الفهم القرائي للناطقين بغير العربية

ويجب القول إن المعلم له دور أساسي في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال الأساليب والأنشطة التي ينفذها داخل الصف إلا أنه تبقى هناك عوامل كثيرة ترتبط بالطالب وبأسرته وبالبيئة المحيطة به. ومن بين هذه عوامل قناعات المعلم بمقدرته على القيام بمهامه التدريسية التي تؤدي دورا مهما في اختياره لطرائق التدريس، وكذلك طريقة تفاعله مع طلابه. كما أن قناعة المعلم تؤثر تأثيرا مباشرا في قرارات المعلم في طريقة التدريس وفي كيفية تعامله مع المناهج المدرسي كما تشكل طريقة تفاعله مع تلاميذه بل وطبيعة علاقته معهم.[1]

وينطبق الشيء نفسه على اتجاهات المعلمين نحو القراءة، ويلخص "عطية" مجموعة من الأسباب يعزو إليها ضعف التلاميذ في القراءة، وكان من أهمها اتجاه المعلم نحو القراءة، وانطباعاته حول جدواها، ومستوى دافعيته نحوها. ويدخل من ضمنها كذلك ضعف اندفاع المعلم لتعليم القراءة وقلة حماسه، ونظرته إلى الدرس القرائي باعتبارها فرصة للراحة.[2]

فالمعلم صاحب الاتجاه الإيجابي بالتأكيد سيعكس اتجاهه على طلابه من خلال ممارساته الصفية والمدرسية. وقد توصل العديد من الباحثين إلى تلك العلاقة بين اتجاه المعلم، واتجاه طلابه ؛ حيث يؤكد Baccus أن المعلمين ذوي الاتجاهات الإيجابية من المؤمل أن يدفعهم هذا الاتجاه الإيجابي إلى نقل هذه المشاعر إلى تلاميذهم من خلال ممارساتهم وبالتالي يصبحون هم أيضا إيجابيين وفي الجهة المقابلة فإن المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية لن نتوقع منهم ممارسات إيجابية مع طلابهم تؤدي بهم إلى حب القراءة، وتقديرها كقيمة حياتية مهمة؛ فيصبح اتجاه المعلم إما حافزا لتلاميذه لحب القراءة أو أن يكون عائقا لهم. وتتحدث الكثير من المصادر التربوية عن دور الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فعندما يطلب المعلم من الطلاب كتابة مقال أو التعليق على صورة أو ما شابه ذلك، فالتلميذ هنا يتعلم ذاتيا، أما دور المعلم فهو توجيه طلابه إلى مثل هذه الانشطة ، وتساعد هذه الانشطة على تحقيق التعلم الفعال من خلال طرح الافكار ومناقشتها وإبداء الرأي فيها كما تساعد هذه الأنشطة على تخليص الطلاب

[1] Alazri, saif(2013) Basic education student reading comprehension: the role of teachers and parents in Oman, PH.D theses , university sains Malaysia, pp56

[2] انظر: عطية، عطية محمد، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، (القاهرة: دار الفكر، ١٩٩٦م)، ص١٠٣.

من عقدة الخوف من المشاركة فتشجعهم على الحوار الصفي بالإضافة إلى ما تحمله هذه الأنشطة من تشويق نجو المادة العلمية مما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحوها.[١]

وتقسم كتب الأدب التربوي الأنشطة اللغوية المناسبة لتنمية مهارات التلاميذ في الفهم القرائي إلى أنشطة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وبما أن الحديث هنا عن القراءة فالأمثلة على الأنشطة التي تدرب الطلاب على مهارات الفهم القرائي كثيرة ومتعددة تأتي في مقدمتها توفير مجموعة من القصص والكتب المناسبة للطلاب في هذه المرحلة وأن يضعها المعلم في غرفة الصف مع تشجيع الطلاب على اختيار الكتب التي تناسب ميولهم واهتماماتهم على أن يراقب عاداتهم في القراءة ومن الممكن أن يخصص وقتا لمناقشتهم فيما قرأوه من مواضيع وقصص وكتب أو مجلات.[٢]

وهناك أنشطة أخرى للقراءة كأن يدرب المعلم تلاميذه على إعادة ترتيب قصة مصورة أو يدربهم على تحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف من خلال إخراجهم للكتابة على السبورة وقد يحضر لهم قصصا قصيرة مصورة وجذابة ثم يطلب منهم قراءتها وقد يأخذونها إلى بيوتهم مع إعادة ترتيبها وسردها أمام زملائهم في الصف بعد قراءتها.[٣]

ويشير العزري أنه مهما كان نوع الأنشطة الصفية المعطاة للطلاب فإنها لابد أن تكون أنشطة هادفة ومقننة بوقت محدد، كما يجب أن يوضح للطلاب مؤشرات التقييم والنجاح فيها، إضافة إلى أنها يجب أن تعالج مهارة من مهارات الفهم القرائي المهمة، وفي مقدمتها مهارات فهم المعنى من السياق، وتحديد الأفكار الرئيسة والجزئية للنص المقروء، ومعرفة تنظيم الأفكار وترتيبها، وكذلك القدرة على وضع عنوان مناسب للنص المقروء.[٤] ويجب أن نؤكد هنا أن برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها هي كغيرها من البرامج لن تكون ناجحة دون وجود خطة واضحة تتضمن المهارات الآنفة الذكر، وكذلك مراعية لمستويات الطلاب ومحتوية على الأنشطة اللغوية المتنوعة

[١] انظر: أبو جلالة، صبحي حمدان، **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**، (الإمارات: مكتبة الفلاح، ٢٠٠١م)، ص١٦١.

[٢] انظر: فضل الله، محمد رجب، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م)، ص٢٣.

[٣] انظر: صلاح، سمير يونس و سعيد محمدالرشيدي، **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، (الكويت: مكتبة الفلاح،١٩٩٩م)، ص٢٠٠.

[٤] انظر: العزري، سيف بن ناصر، **تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المهارات اللغوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، (عمان: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٣م)، ص ١٥.

والمناسبة. والكتاب التعليمي الذي نعنيه هنا هو ذلك الكتاب الناجح الذي تتحقق من خلاله الفوائد العلمية والتربوية وأن يراعى في تأليفه المعايير والمواصفات التي حددها المختصون.[١]

الخاتمة

أفترض من خلال هذه الدراسة أن قضية الفهم القرائي لدى غير الناطقين بالعربية تحتاج في دراستها للتركيز على مستويين في آن معا وهما: المستوي التربوي والمستوى اللغوي؛ حيث يندرج المستوى الأول تحت الدراسة التربوية كطرائق التدريس وأهداف الفهم، أما المستوى الثاني فيندرج تحت الدراسة اللغوية الصرفة وذلك من خلال تسهل عملية الفهم القرائي، وهذا الأمر بدوره سيسهم في تعزيز اتجاه الطلبة غير الناطقين بالعربية ناحية حب تعلم العربية.[٢] وهذا يندرج تحت الإطار اللغوي بطبيعة الحال تحاول الدراسة الممازجة بين الإطارين؛ اللغوي والتربوي التدريسي، كما يظن الباحث أن تدريس النصوص المناسبة للطلاب غير الناطقين بالعربية سيسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية ولا سيما مهارة فهم المقروء والقدرة على توظيفها في السياقات المناسبة.

توصيات الورقة

اعتمادا على ماسبقت مناقشته في المحاور السابقة فإن الورقة الحالية توصي بالآتي:

١- جعل مهارات الفهم القرائي في مقدمة أهداف تدريس القراءة للناطقين بغير العربية.

٢- تضمين مهارات الفهم القرائي في مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- مراعاة اختبارات اللغة العربية لمهارات الفهم القرائي مستوياتها الثلاثة.

٤- التنويع في أشكال الأسئلة المتضمنة في الأنشطة اللغوية المقدمة للدارسين للعربية من الناطقين بغيرها.

٥- تشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على تدريب الطلاب على استخدام نظريات الفهم القرائي للتدريب على الفهم العميق للنص المقروء.

---

[١] انظر: الركابي، جودت، **طرق تدريس اللغة العربية**، ط٢، (دمشق: دار الفكر العربي، ١٩٩١م)، ص٦٣.

[٢] انظر: العزري، سيف بن ناصر، **تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المهارات اللغوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، (سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٣م)، ص١٧.

تيسير تعليم النحو العربي في ضوء المنهج الوصفي

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن بن حسن العارف
جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

استقبلت الساحة اللغوية العربية في منتصف القرن المنصرم (القرن العشرين) العديد من المناهج والأنظار اللغوية المستوردة من الفكر اللغوي الغربي الحديث، وحاول ناقلوها والمعرِّفون بها تطبيقها على علوم اللغة العربية وعلى مستوياتها كافة. وهناك من ارتأى تسخيرها في ميدان تعليم العربية وتدريسها، ومن تلك المحاولات ما تم تطبيقه في التأليف في النحو العربي وطريقة تدريسه للناطقين بالعربية وبغيرها من اللغات الثانية. وتحاول هذه المداخلة عرض العديد من هذه المحاولات ضمن هذا الإطار، والنتائج التي توصلت إليها هذه المحاولات، والكشف عن مدى ما أحدثته من تغيير في التأليف والتدريس والتعليم بصفة عامة، والنحو العربي بصفة خاصة.

المقدمة

كانت الدراسات اللغوية في أوروبا في القرن التاسع عشر وخاصة في ألمانيا تقوم على تطبيق المنهج التاريخي المقارن الذي كان يعتمد على المقارنات اللغوية عبر الزمن.

وظل هذا المنهج سائداً حتى جاء "دي سوسير De Saussare"(١٨٥٧-١٩١٣م) وهو- كما يطلقون علية – الأب الروحي والرائد الحقيقي لعلم اللغة الحديث (الألسنية أو اللسانيات) فكان أن عارض هذا التوجه في البحث اللغوي، ودعا إلى تبنى منهج آخر في دراسة اللغة، هوالمنهج الوصفي Descriptive method، ولذا يُعَدُّ "سوسير" المؤسس الفعلى لهذا المنهج.

ويقوم هذا المنهج على وجوب التفريق بين النظرتين التاريخية والوصفية في الدرس اللغوي، فالنظرة التاريخية لا تمثل سوى محور رأسي لدراسة العلاقات بين الأشياء والعناصر المتحركة، في حين أن النظرة الوصفية تمثل محوراً أفقياً أو عرضياً لدراسة العلاقات بين الأشياء والعناصر الثابتة، ومن ملامح هذا المنهج أنه يصف الواقع اللغوي كما هو ويستبعد الأحكام المعيارية، والفلسفية، والمنطقية، والتعليلية.

وينبغي أن أشير إلى أن هناك اتجاهين ظهرا في المنهج الوصفي،أحدهما تقريري يتوقف فيه الباحث اللغوي عند حدود الوصف والتصنيف والتحليل، دون تدخل منه بالتفسير أو التعليل،

والأخر تفسيري يتجاوز فيه الباحث الوصف المجرد للحدث اللغوي إلى تفسيره وشرحه والتعليل له.[1]

ويسير هذا المنهج وفق الخطوات التالية:

١- جمع المادة اللغوية من مظانها الأصلية الموثق بها.هذا إذا كانت تلك المادة مدونة مكتوبة، أما إن كانت المادة حية منطوقة فالمعتمد فيها على المخبر اللغوي(الراوية) informant، بمواصفاته المقننة.

٢- تحديد المستوى اللغوي الذي تنتمي إليه العينة الكلامية المراد وصفها وتحليلها، والبعد عن الخلط بين مستويات اللغة عند التحليل والتقعيد اللغويين.

٣- تحديد البيئة المكانية والزمانية للمادة اللغوية المدروسة.

وارتبط المنهج الوصفي بالمنهج البنائي ارتباطاً وثيقاً، فظهر ما يسمى بالبنيوية الوصفية، ويعد اللغوي الأمريكي "بلومفيد Bloomfield"(١٨٨٧-١٩٤٩م) أحد أبرز أعلام هذه المدرسة اللغوية.

وقد تطورت أفكار هذا المنهج في دراسة اللغة ، وتوسعت دائرته وتشعبت اتجاهاته لتشمل التحليل التصنيفي taxonomic الذي يعتمد على النظرية التوزيعية distribution، والتحليل الشكلي formalistic، الذي يعتمد على الشكل دون المضمون، والتحليل والوظيفي، والاجتماعي، والتحويلي، ومنهج التحليل إلى المكونات المباشرة... إلخ.[2]

هذه هي أبرز أفكار المنهج الوصفي في دراسة اللغة، ولعل من المفيد هنا أن نذكر أن سمات هذا المنهج لم تكن غائبة عن الدرس اللغوي عند العرب القدامى"فقد اهتدى إليها سيبويه وطبقها في أول موسوعة لغوية عربية، بشكل ينم على صواب منهجه، وريادته في هذا المجال،"[3] سواء أكان ذلك على مستوى الأصوات، أم الصرف، أم النحو.

---

[1] انظر: عبده، داوود، **أبحاث في اللغة العربية**، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٧٣م)، ص٩ فما بعدها. وانظر: فريحة، أنيس، **في اللغة العربية وبعض مشكلاتها**، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، د. ت)، ص٨٣ فما بعدها.

[2] انظر: جاد الرب، محمود، **علم اللغة نشأته وتطوره**، (القاهرة: لا ط، ٢٠٠٠م)، ص ١٥٢-١٧٠، خليل، حلمي، **العربية وعلم اللغة البنيوي**، (بيروت: المعرفة الجامعية، ١٩٨٨م)، ص ١١-١٣١، الموسى، نهاد، **نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث**، (عمان: دار البشير، ١٩٨٧م)، ص ٢٧ فما بعدها؛ الراجحي، عبده، **النحو العربي والدرس الحديث**، (بيروت: دار النهضة، ١٩٧٩م)، ص ٢٣ فما بعدها؛ خرما، نايف، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ١٩٧٨م)، ص ١٠١-١٣٥.

[3] انظر: حسان، تمام، **اللغة العربية: معناها ومبناها**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م)، ص٢٢.

أما العصر الحديث في العالم العربي فهو عصر سيادة المنهج الوصفي (البنيوي) في الدراسات اللغوية العربية، في مستوياتها: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والمعجمية، والدلالية. ليس هذا فحسب بل إن هذا الحكم يجري أيضاً على الدراسات النقدية، والأدبية، والأسلوبية، والنفسية، والاجتماعية.

وكان هذا في جانبه اللغوي نتيجة للبعثات العلمية التي يَمَّمَتْ صوب الغرب في الأربعينيات من القرن المنصرم (القرن العشرين) لدراسة علم اللغة الحديث، وبخاصة مبعوثو مصر إلى لندن، وعلى وجه التحديد في مدرسة اللغات الشرقية والإفريقية التابعة لجامعة لندن (كلية الدراسات الشرقية والإفريقية حاليا)، التي كان يترأس قسم اللغويات بها الأستاذ "فيرث Firth"، رائد مدرسة لندن اللغوية.

لقد كان اتصال اللغويين العرب المعاصرين -على وجه العموم - بالدراسات اللغوية الحديثة في أوروبا وأمريكا وروسيا، أحد أهم روافد تطور الفكر اللغوي الحديث في العالم العربي ، مما نتج عنه ظهور نظريات حديثة ،ومناهج جديدة، واتجاهات معاصرة في دراسة اللغة وتحليل أنظمتها المختلفة ، كما هو الشأن في التاريخية المقارنة، والبنيوية الوصفية، والتداولية الوظيفية، والتوليدية التحويلية، والوصفية الوظيفية.[١]

على أنه للحقيقة والتاريخ فإن المستشرق الألماني برجشتراسر (١٨٨٦-١٩٣٢م) يعد أول من قد بشَّر وعرَّف بهذا المنهج قبل أن يفد مع عودة المبعوثين المصريين إلى أوطانهم، فقد تحدث في محاضراته التي ألقاها في الجامعة المصرية –آنذاك- عام ١٩٢٩م عن المنهج الوصفي، وأطلق عليه مصطلح (النظامية)،وعدَّه منهجاً لغوياً موازياً للمنهج التاريخي المقارن. يقول في ذلك:"إن الغرض من محاضراتي... هو درس اللسان العربي من الوجهة التاريخية...، والوجهة الثانية التي يمكننا اتجاهها في علم اللسان هي النظامية..."[٢] على أن هذه الإشارة والتعريف الموجز بهذا الاتجاه لم يكونا كافيين "للفت النظر إلى منهج جديد في دراسة اللغة."

---

[١] هناك مؤلفات قيمة تناولت بالتفصيل – عرضاً ونقداً – تلك الاتجاهات، اللينظر:لحديثة في العالم العربي، ومنها انظر: غلفان، مصطفى، **اللسانيات العربية الحديثة**، (المغرب: منشورات جامعة الحسن الثاني – عين الشق– كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ١٩٩٨م)؛ مجدوب، عزالدين، **المنوال النحوي العربي – قراءة لسانية جديدة**، (تونس: نشر كلية الآداب–سوسة، ١٩٩٨م)؛ موسى، محمد، **مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين**، (عمان: دار الإسراء، ٢٠٠٢م).

[٢] انظر: خليل، **العربية وعلم اللغة البنيوي**، ص ١٤٠-١٤٢.

وبعودة مبعوثي الدراسات اللغوية بدأت أواخر النصف الأول من القرن العشرين ،وأوائل النصف الثاني منه، تتشكل ملامح حركة لغوية جديدة في العالم العربي، بدأها الدكتور علي عبد الواحد وافي (١٩٩٩م)، بمؤلفيه (فقه اللغة) و(علم اللغة)، والدكتور إبراهيم أنيس (١٩٧٣م) بمؤلفاته الرائدة، كما شارك بها الدكتور محمد مندور (١٩٦٥م)، مترجم كتاب (منهج البحث في الأدب واللغة)، والدكتور محمد القصاص ، والأستاذ عبد الحميد الدواخلي، مترجما كتاب (اللغة) لفندريس ، والدكتور فؤاد حسنين بمؤلفاته في الدراسات المقارنة ... الخ.

ثم كان الجيل الثاني الذي أسهم بشكل واضح في بلورة هذه الحركة، ويتقدمهم أستاذنا الدكتور تمام حسان (٢٠١٢م)، والدكتور عبد الرحمن أيوب، والدكتورمحمود السعران (١٩٦٣م) والدكتور حسن ظاظا (١٩٩٩م)، والدكتور كمال بشر... إلخ.

ثم كان جيل التلامذة الذين أرسوا دعائم هذا التوجه اللغوي ،ومنهم الدكتور محمود فهمي حجازي، و الدكتور عبد الصبور شاهين (٢٠١١م)، والدكتور أحمد مختار عمر (٢٠٠٣م)، والدكتور رمضان عبد التواب (٢٠٠١م)، والدكتور سعد مصلوح، والدكتور عبده الراجحي (٢٠١٠م) ،و الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف.... إلخ.[١]

هذا في مصر، أما في بقية أقطار العالم العربي فهناك الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري والدكتور أحمد المتوكل من المغرب، والدكتور عبد السلام المسدي والدكتور عبد القادر المهيري والدكتور الطيب البكوش من تونس ، والدكتور داود عبده الدكتور نهاد الموسى والدكتور خليل عمايره (٢٠٠٣م) من الأردن، والدكتور أنيس فريحة (١٩٩٢م) والدكتور ريمون طحان والدكتور ميشال زكريا والدكتور رمزي البعلبكي، من لبنان، والدكتور مازن الوعر(٢٠٠٨م) والدكتور جعفر دك الباب، من سوريا، والدكتور محمد حسن باكلا والدكتور حمزة المزيني والدكتور أحمد الضبيب والدكتور محمود إسماعيل الصيني،من السعودية، والدكتور إبراهيم السامرائي (٢٠٠١م) والدكتور مهدي المخزومي والدكتور فاضل الساقي، من العراق...كل هؤلاء- وغيرهم ممن لم تستحضرهم الذاكرة -كان لهم من الآثار الايجابية على الحركة اللغوية في القرن العشرين ما لا ينكره إلا جاحد غير منصف.

إن فكرة تيسر النحو ليست بالأمر المحدث أو الطارئ في تاريخ العربية، بل هي قديمة قِدَمَ هذا النحو، وما المختصرات النحوية (كتب النحو التعليمية) ،كالمقدمة في النحو المنسوبة لخلف

---

[١] لمزيد من التفاصيل حول أسماء هؤلاء الأعلام وجهودهم في المجال اللغوي انظر: العارف، عبد الرحمن حسن، **اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر**، (القاهرة: دار العارف، ٢٠١٢م.)، ص٤٩-٧٢ .

الأحمر، والموجز في النحو لابن السراج ،والتفاحة في النحو لأبي جعفر النحاس، والجمل للزجاج ،واللمع لابن جني، والواضح للزبيدي ،والمقدمة المحسبة لابن بابشاذ، والمصباح للمطرزي، ومتن الأجرومية لابن آجرّوم، واللمحة البدرية لأبي حيان النحوي... إلخ.[1] إلاَّ دليلٌ فعليٌ، وواقعٌ عمليٌ على شعور العلماء بضرورة تيسير النحو على الناشئة والمتعلمين.

والمحطة الأهم في تاريخ الفكر النحوي العربي هي تلك الصيحة -إن صحَّ هذا التعبير- التي أطلقها في القرن السادس الهجري ابن مضاء القرطبي (٥٩٢هـ)، والتي كانت قاعدةً أساسيةً ومعتمداً رئيساً لما جاء بعدها من أفكار إصلاحية وتطويرية لنحو العربية.

وإذا تجاوزنا إبراهيم مصطفى وكتابه (إحياء النحو) وما أحدثه من ضجة في الأوساط العليمة -وحُقَّ له أن يكون كذلك-، والمحاولات الفردية الأخرى التي جرت في سوريا، ومصر، ولبنان، والعراق، والمغرب العربي، والمحاولات الجماعية التي تبنَّتها وزارات التربية والتعليم في البلدان العربية -وجميعها قائمٌ على اجتهادات شخصية ومعطيات تقليدية ،لا أثر للنظر اللغوي الحديث فيها -لنصل إلى تلك الرؤى التي أقامها أصحابها على هديٍ من نتائج الأفكار والأنظار اللسانية الحديثة، فإنه يمكن القول بأن محاولتي الدكتور تمام حسان في مؤلفاته الأربعة،[2] والدكتور عبد الرحمن أيوب في كتابه (دراسات نقدية في النحو العربي)، ومحاولتي الدكتور محمد عيد في (النحو المصفَّى)، و الدكتور محمد صلاح الدين بكر في (النحو الوصفي من خلال القرآن الكريم)... هذه المحاولات تعد نماذج حية لنقل المنهج الوصفي الغربي إلى العربية وما يحويه من أفكار ونظريات واتجاهات. وهذا بطبيعة الحال لا يلغي وجود نماذج أخرى لها أهميتها ضمن هذا الإطار.

وكانت نقطة البدء في تناول هذا المنهج عند هؤلاء هو التعريف به، وبيان موقف الدراسات العربية القديمة منه، وتبعاً لهذا أبدي الوصفيون العرب نقداً لمنهج النحاة العرب، متمثلاً في الجوانب التالية:

١. تأثره بالمنطق والفلسفة .
٢. اتصافه بالمعيارية .

[1] انظر: ضيف، شوقي، **تيسير النحو قديما وحديثا**، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م)، ص١٣-١٧؛ عمر، أحمد مختار، دعوات الإصلاح للنحو العربي قبل ابن مضاء، **مجلة الأزهر**، المجلد (٣٩)، الجزء (٦)، ١٩٦٧م، ص٥١٥ فما بعدها؛ أبو المكارم، علي، النحو التعليمي حتى منتصف القرن التاسع الهجري، **مجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى**، العدد (٢)، ١٤٠٤هـ، ص٢٤٥-٢٧.

[2] هي: **مناهج البحث في اللغة**، ١٩٥٥ م، **واللغة بين المعيارية والوصفية**، ١٩٥٨ م، **واللغة العربية معناها ومبناها**، ١٩٧٣م، **والخلاصة النحوية**، ٢٠٠٠م.

٣. خلطه بين مستويات الأداء اللغوي.

٤. اعتماده في التقعيد النحوي على لغة الشعر.

٥. عدم الاستعانة بالدراسات المقارنة في معالجة القضايا النحوية.[١]

وقد رأى أصحاب هذا الاتجاه أن تطبيق المنهج الوصفي هو الذي سيساعد على التخفف من كثير من هذه المآخذ، ويسهم في حل تلك المشكلات التي اتسم بها منهج النحاة العرب.

فأما كتابا الدكتور تمام حسان (مناهج البحث في اللغة) و(اللغة بين المعيارية والوصفية)، فقد كانا بمثابة الدعوة إلى المنهج الوصفي والتنظير له،[٢] ثم سُرعان ما تحولت هذه الدعوة إلى التطبيق العلمي الجزئي لهذا المنهج في كتابه (اللغة العربية معناه ومبناها)، مشتملاً على المستويات اللغة العربية بعامة.

وفي هذا الكتاب قدَّم الدكتور تمام نظريته في القرائن النحوية The Signs Theory ،تلك النظرية التي تتعدد في نطاق الجملة للكشف عن المعنى، الذي يعد في نظر الدكتور تمام هو الموضوع الأول والأخير لكل دراسة لغوية. كما ترفض هذه النظرية فكرة العمل(العامل) النحوي، بل تلغيه نهائياً،كما تلغي التفسيرات المنطقية والتعليلات الفلسفية، والحكم بالشذوذ والقلة ،والضعف والقوة، وتعدد الأوجه الإعرابية .

وقد شعر الدكتور تمام حسان بعد وقت طويل من إذاعة نظريته هذه، وإثر نقد كبير وجه لها، أن الحاجة أضحت ماسةً لتطبيق هذه النظرية على أبواب النحو ومسائله، فكان أن وضع سنة (٢٠٠٠م) كتابه (الخلاصة النحوية) تطبيقاً لنظريته والمنهج الذي يدعو إليه.

ومهما قيل بشأن هذه المحاولة التيسيرية، أو قل: المحاولة الإصلاحية في النحو العربي ،القائمة على أفكار المنهج الوصفي،[٣] فإنها تظل معلماً بارزاً من معالم الفكر اللغوي الحديث .

وأما كتاب الدكتور عبد الرحمن أيوب (دراسات نقدية في النحو العربي) الصادر سنة ١٩٥٧م، فإنه يعرض لبعض الأبواب النحوية بدراسة ناقدة في ضوء المنهج الوصفي الشكلي، أو المدرسة التحليلية الشكلية School of Formal Analysis. ويقوم الكتاب- بوجه خاص- على مبدأ استبعاد

---

[١] لتفاصيل أكثر حول هذا انظر: بكري، صلاح، الوصفية في الدراسات العربية القديمة والحديثة، **مجلة الفكر والإبداع**، القاهرة، الجزء (١٤)، ٢٠٠٢م، ص٦٩-٩١.

[٢] لمعرفة مباحث الكتابين وأثر الدراسات اللغوية الحديثة فيهما انظر: خليل، **العربية وعلم اللغة البنيوي**، ص١٨٠-١٩٢، وص١٩٩-٢٠٦.

[٣] نالت هذه النظرية من الدراسات الناقدة مالم تنله أي دراسة أخرى قُدِّمت في هذا الإطار- فيما أعلم- . للمزيد انظر: علي، نبيل، **اللغة العربية والحاسوب**، (القاهرة: تعريب، ١٩٨٨م)، ص ٧٨.

التعليلات الفلسفية والمنطقية من النحو العربي، والاكتفاء بوصف الظاهرة اللغوية في ضوء أن الكلمة مجموعةٌ من الأصوات الملفوظة بالفعل لا الملحوظة في الذهن، أي على الواقع اللغوي الملموس وليس المحسوس، مع الاعتماد على الشكل في وصف النظام النحوي، واستبعاد عنصر المعنى (الدلالة) عند تصنيف الوحدات اللغوية وتوزيعها .

وهكذا نلاحظ أن هذه الأفكار ما هي إلا ترجمةٌ أمينةٌ لمعطيات المدرسة الوصفية الشكلية التي تزعَّمها اللغوي الأمريكي" بلومفيلد"، مع بعض التحوير في أفكارها وتوجهاتها.[١]

ولئن لم يكتب لهذه المحاولة الاستمرارية لتشمل بقية الأبواب النحوية، ورغم ما أُبدي من تحفظ نحوها، ونقد لها[٢] فإنها أوقفتنا على منهج لغوي حديث، يمكن من خلاله دراسة الفكر النحوي للعربية، والوصول على نتائج إيجابية قد تفيد في دائرة البحث عن وسائل علمية وعملية لتيسير النحو العربي.

وأما كتاب الدكتور محمد عيد (النحو المصفَّى)،[٣] وهو من جيل تلامذة الرواد الأوائل المتأثرين بالمنهج الوصفي الذي أخذه وتلقاه عن شيخه الدكتور تمام حسان-يرحمه الله- وبدا واضحاً في مؤلفاته وبحوثه، فإنه يقوم -كما يذكر صاحبه - على الإفادة من هذا المنهج اللغوي الحديث، وقراءة التراث العربي النحوي القديم مع الإبقاء على ما يتفق ونحو اللغة، وإلغاء ما يتفق ونحو الصنعة، وتصفيته من المجالات الذهنية، والاستطرادات الجانبية، وفلسفة العوامل والعلل، والبدء بالنصوص والأمثلة ثم استنتاج القاعدة النحوية منها.[٤]

وقد وزع كتابه إلى خمسة أقسام، يضمها مبحثان رئيسان هما :الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، وما يندرج تحتهما من أبواب نحوية متعلِّقة بهما، ثم دراسة لأبواب خاصة في النحو كالعدد وكناياته.

---

[١] هناك عرض وافٍ لهذ الكتاب في : **مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين**، ص ٢٠٤-٢١٨، خليل، **العربية وعلم اللغة البنيوي**، ص ١٦٧-١٨٠.

[٢] انظر: ، مجذوب، **المنوال النحوي العربي**، ص١١٧-١١٩، و٢٠٢-٢٠٤، و٢٠٨-٢٠٩، و٢٦١-٢٦٥؛ خليل، **العربية وعلم اللغة البنيوي**، ص ١٨٠، ٨٤.

[٣] صدر هذا الكتاب لأول مرة سنة ١٩٧١م، وتوالت طبعاته بعد ذلك.

[٤] انظر: الراجحي، **الدرس اللغوي الحديث في النحو العربي**، ص ٣٦٣-٣٦٨.

والواقع أن هذه المحالة التي بالغ صاحبها في وصفها، واعتزازه بها، وحكمه عليها بالنجاح أي نجاح، ليست إلا عملاً اجتهادياً محدوداً لم يتمكن من الخروج عن الإطار العام لما سبقه من إصلاحات نحوية مماثلة.[١]

وأما كتاب الدكتور محمد صلاح الدين بكر(النحو الوصفي من خلال القران الكريم)[٢]، وهو أيضاً من أتباع المنهج الوصفي الذين تتلمذوا على رواده وخاصة الدكتور تمام حسان ، فإنه يعد أنموذجاً تطبيقياً لمبادئ هذا المنهج؛ حيث اختار -كما يذكر في مقدمة هذا الكتاب - نصاً لغوياً يمثِّل وحدة الزمان والمكان والمستوى اللغوي، وهو القران الكريم، واكتفى بوصف هذا النص كما هو دون تدخل منه بفرض قواعد مُسْبَقَة عليه.

وكان منهجه في دراسة أبواب الكتاب يعتمد على الصورة اللفظية لا المعنوية، والموازنة بين المنهجين المعياري والوصفي أثناء عرض المسائل النحوية.

ويقع الكتاب في أربعة أجزاء، خصص الأول منها للكلمة، تقسيماً، وإعراباً، وبناءً، وتعريفاً، وتنكيراً، وكان الجزء الثاني للجملة الاسمية،[٣] والثالث للجملة الفعلية، والرابع للجمل الوصفية، أي المشتقات وبقية أبواب النحو.

وقد حاول أن يطبق في الجزء الثاني من الكتاب نظرية القرائن النحوية التي دعا إليها أستاذنا الدكتور تمام حسان، كما حاول أن يعالج النصوص (الجمل) على هيئتها الحاضرة دونما حاجة إلى مقولات الحذف، مع تطبيق ما يسمى في المنهج الوصفي بالجمل الناقصة، ودور السياق في إكمال النقص الحادث في الجملة.

وتوصل صاحب هذه المحاولة إلى نتيجة مفادها أن النظريات اللغوية التي يدعو إليها المنهج الوصفي لم تنجح تماماً عند تطبيقها على موضوعات النحو،[٤] وهذه نتيجة تستحق التأمل والوقوف عندها مليًّا؛ إذْ هي تخالف ما ذهب إليه أصحاب هذا المنهج من صلاحيته للتطبيق على

---

[١] لتقييم هذا الكتاب انظر: العارف، **اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر**، ص٢٧٣-٢٧٥.

[٢] صدر هذا الكتاب عام ١٩٧٩م، كما هو مدون في سنة الإيداع.

[٣] هذان الجزءان هما اللذان اطلعت عليهما، أما بقية الأجزاء فلم أطلع عليها، وقد اعتمدت في عرض مباحث هذه الأجزاء الأخيرة على ما ذكره المؤلف نفسه في مقاله: "الوصفية في الدراسات العربية القديمة والحديثة"، **مجلة فكر وإبداع**، د.م.، الجزء (١٤)، ص ٩٠-٩١.

[٤] مصطفى، محمد صلاح الدين، **النحو الوصفي من خلال القرآن الكريم**، (الكويت: مؤسسة جراح الصباح، د. ت) ، ج١، ص٤٤٥.

نحو العربية. أما النتيجة الأخرى لدراسته التطبيقية، فهي أن نظرية القرائن النحوية تفسر في كثيرٍ من جوانبها دراسة المعنى للأبواب النحوية ،ولكنها لا تفسر جميع أبوابه.[١]

وعلى أية حال فإن هذه الدراسة وما توصلت إليه من نتائج مغايره لما كان متوقعاً، تظل -كما وصفها صاحبها- "محاولة ضمن محاولات المحدثين للخروج من الأطر القديمة التي ألبسها النحو العربي أزمنة طويلة."[٢]

هذه بعض النماذج والأمثلة التي عرضت للمنهج الوصفي، وحاولت تطبيقه على اللغة العربية في جانبها النحوي،ولا شك أن هناك مؤلفات أخرى تندرج ضمن هذا الإطار كما فعل الدكتور أنيس فريحة في كتابه (تبسيط قواعد اللغة العربية-اقتراح ونموذج)،[٣] والدكتور خليل عمايره في مؤلفاته (في نحو اللغة وتراكيبها) ١٩٨٤م، و(التحليل اللغوي-منهج وصفي تحليلي) ١٩٨٧م و(العامل بين مؤيديه ومعارضيه) ١٩٨٥م... إلخ.

كما أن هناك دراسات أخرى تناولت قضايا نحوية في ضوء المنهج الوصفي البنيوي، أو المنهج الوظيفي، كما هي الحال في بحث الدكتور محمد الشاوش (ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية)،[٤] وبحث الدكتور جعفر دك الباب (مدخل إلى اللسانيات العامة والعربية-المنهج الوصفي الوظيفي.)[٥]

[١] المصدر نفسه، ج (١)، ص١٠، ج(٢)، ص٤٤٥.

[٢] بكر، محمد صلاح مصطفى، **الوصفية في الدراسات العربية القديمة والحديثة**، (الرياض: جامعة الإمام سعود، د.ت)، ص٩١؛ وللمزيد انظر: العارف، **اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر**، ص ٢٧٥-٢٧٧.

[٣] صدر هذا الكتاب في بيروت، دار الكتاب، سنة ١٩٥٩م، وللدكتور داود عبده دراسةٌ قيمةٌ تناولت الآراء اللغوية لأنيس فريحة، نُشرت ضمن الكتاب التذكاري، العارف، عبد الرحمن، **تمام حسان رائداً لغوياً**، (القاهرة: دار الكتب، ٢٠٠٢م)، ص ٩٣-١٢٥.

[٤] نشرها أولاً في **مجلة الموقف الأدبي**، دمشق، العدد (١٣٥-١٣٦)، ١٩٨٢م، ص ٧١-٩٤، ثم نشرها ضمن أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بالجامعة التونسية، **سلسلة اللسانيات**، العدد (٥)، ١٩٨٣م، ص٢٣٧-٢٦٦. وللدكتور عطا محمد موسى عرضٌ مفصلٌ لهذه الدراسة ضمن كتابه القيّم: موسى، عطا محمد، **مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين**،(عمان: دار الإسراء للتوزيع، ٢٠٠٢م)، ص ٢١٨-٢٢٥.

[٥] نشرها أيضاً في **مجلة الموقف الأدبي**، دمشق، العدد (١٣٥-١٣٦)، ١٩٨٢م، ص٤٢-٦٤، ولمزيد من التفاصيل حول هذه الدراسة انظر: موسى، **مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين**، ص٣٢٤-٣٢٧.

وعلى الرغم مما لقيه هذا المنهج من كثير من الدارسين والباحثين من حفاوة بالغة، واهتمام كبير، في الجوانب النظرية والتطبيقية، فإنه جوبه من بعض المعاصرين بالرفض المطلق، والتشكيك في إمكانية نجاحه، والقول بأنه لم يحقق نتائج ذات أثر فعَّال في الدرس النحوي.

الخاتمة

ولعل أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من هذه الدراسة هي على النحو التالي:

أولاً: أن المنهج الوصفي ليس جديداً كله على نحو العربية، بل فيه من نقاط الالتقاء والاتفاق مع النحو والنحاة العرب شيءٌ غير قليل.

ثانياً: أن هذا المنهج انتشر وذاع أمره في مصر أولاً على يد رواد الدرس اللساني الحديث هناك، الذين تأثروا بالمدرسة الإنجليزية في التحليل اللغوي، ثم سُرعان ما انتقل إلى بقية أقطار العالم العربي.

ثالثاً: أن المنهج الوصفي ارتبط في مرحلة من مراحله بالمنهج البنائي أوالبنيوي ، فظهر ما يسمى بمنهج البنيوية الوصفية.

رابعاً: أن هذا المنهج لم تكن أفكاره ونظرياته موحدةً، بل تفرعت إلى أكثر من اتجاه، وهذا ما انعكس على اللغويين الوصفيين العرب، فبدا كما لو أن هناك تعارضاً وتناقضاً بين أصحاب المنهج الواحد.

خامساً: أن هذا المنهج -وإن طُبِّق على أبواب النحو، وعولجت بواسطته بعض قضاياه- لم يستطع تقديم بديل للنحو العربي القديم.

سادساً: أنه أسهم دون شك في إصلاح النحو العربي، منهجاً وتفكيراً، وعمل على تيسير هذا النحو وإن كان لم يصل إلى نتائج حاسمة في هذا الجانب.

سابعاً: أنه أوجد حركة لغوية متجددة، وفتح الباب على مصراعيه للاجتهاد في ميدان البحث اللغوي، وكوَّن لنفسه دعاةً وأنصاراً، في الوقت الذي أوجد له نَقَدَةً ومعارضين.[١]

---

[١] انظر: قباوة، فخر الدين، "توجهات الدرس النحوي في ضوء نظريات علم اللغة الحديث"، **مجلة الجامعة الإسلامية لندن**، العدد (٧)، السنة (٢)، ١٩٩٥م، ص٢٢١-٢٥٤.

التّصحيح اللّغويّ آلياته وإشكالياته لدى النّاطقين بغير العربيّة في ضوء الألسنيّة بين التراث والمعاصرة: دراسة وتحليل

إبراهيم أحمد فارس محمّد
شعبة لغة القرآن، مركز اللّغات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

يتناول هذا البحث موضوع التّصحيح اللّغويّ آلياته وإشكالياته لدى النّاطقين بغير اللّغة العربيّة في ضوء الألسنيّة العربيّة بين التّراث والمعاصرة، من خلال المنهج الوصفي والتحليلي، حيث سوف يناقش آليات التّصحيح اللّغويّ الخادمة للناطقين بغير اللّغة العربيّة، مبينًا اهتمامه بقضية التصحيح اللّغويّ. كما يتناول الظاهرة، مشيرًا إلى آثارها الإيجابيّة في إثراء القدرات اللّغويّة العربيّة والّتعبيرية لدى أهل القوميّات النّاطقة بغير اللّغة العربيّة. وتبرز أهمية البحث في كونه يعرض ويكشف عن مفهوم الآليات وضروبها واستمدادها من الألسنيّة العربيّة، إنّ موضوع "التّصحيح اللّغوي آلياته وإشكالياته" هو موضوع مثيرٌ ومتشعّبٌ، والكلام حوله مُثار منذ نشأة الإنسان مفطورًا فطرةً ربانيةً على الكلام والإعراب والبيان، واللّغة العربيّة وأهلها أكثر النّاس في العالم طلبًا للدقّة والتّصويب والحرص على قدسيتها، وتعليمها وإيصالها للأجيال نقيةً صافيةً نظرًا لكونها لغة القرآن الكريم، ولغة الإسلام ديننا الحنيف. نظرًا للإقبال الكثيف على تعلمها من قبل قوميّات غير ناطقة بها. وسوف يرى القارئ الكريم في هذا العمل عرضًا ومناقشةً لبعض آليات التّصحيح وإشكالياته.

المقدّمة

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجًا، ثم الصلاة والسلام على سيدنا محمّد النبي الأمين أفصح العرب والعجم وعلى آله وصحبه وسلم.

إن الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا من الجامعات الحديثة شقّت طريقها بين المؤسسات التعليمية بسرعة فائقة، وتحاول جاهدةً توفير بيئة غنية فكريًّا تدعم الفكر الإبداعيّ لدى طلبة الدراسات العليا وتشجعهم على الابتكار والإبداع والاكتشاف، وتعتمد أساسًا على تخريج مجتمع من المفكرين والباحثين الذين يشاركون في الأنشطة البحثية التي تعطي السمة المميزة للبحث

العلمي بالجامعة. وقد اتضح ذلك جيّدًا في رؤيتها الطموحة التي تدعم الارتقاء بجودة لغة البحث العلميّ، ولغة التعبير الأكاديميّ للوصول إلى المستوي العالمي والتميز البحثي، وذلك لأنّ البحوث المتميزة تدعم الفهم بخلق معارف وتطبيقات جديدة وتنشر نتائجها على نطاق واسع وتطبيقاتها يستفيدُ منها المجتمع المحليّ في ماليزيا وفي العالم كُلِّه.

في الواقع قد لوحظ أنّ بعض طلاب الدراسات العليا بالجامعة يحتاجون إلى إتقان لغة البحث المفهومة والراقية والفعالة على مستوى لغات التدريس في الجامعة ومنها اللّغة العربيّة: حيث يجب على الباحث أن يعبّر عن أفكاره ملتزمًا بالسّلامة اللّغويّة، متقنًا لغة الباحث العلمي الجادّ، والتي يجب أن تكون لغةً خاليةً من الأخطاء اللغويّة، من حيث دقّة اختيار الألفاظ في سياقات البحث، وتوجيه الدلالات والمعاني التي تقوّي النص البحثي الذي يتنجه الباحث ومن حيث سلامة صياغة الباحث لـ: العناوين وتركيب الجمل والاستخدام الصحيح للقواعد النحويّة، والإملائيّة، حتى يكون النص البحثي حاويًا أمينًا للأفكار الجزئية والكلية وسياق البحث المنطقي بأساليب واضحة وموجزة، متجنبًا التكرار إلا إذا كان المطلوب لغرض التأكد على نقطة معينه استخدام المصطلحات العلمية بشكل دقيق ومفهوم.

على الرغم من هذا الاهتمام والعناية بالبحث العلمي والدراسات العليا؛ فإنه تظهر مشكلات يواجهها طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالية ماليزيا من من حيث القدرة على دقة الصياغة، وكثرة الأخطاء الأسلوبية والإملائية والأخطاء النحوية والصرفية وأخطاء الترجمة والنقل، حيث يجب على الباحث استخدام الجمل والتعابير البحثية الدقيقة وتجنب الحشو في الكتابة وتجنب استخدام العبارات الرنانة التي لا يجب استخدامها في البحث العلمي.وظهور مشكلات الترقيم ووضع الإشارات المرجعية, حيث يجب التأكد من ترقيم صفحات البحث أو الرسالة وفي مكان ثابت وموحد وأيضًا الأرقام الخاصة بأقسام البحث الرئيسة والثانوية أو حروف الهجاء بجانب الأرقام يجب استخدام الأرقام والإشارات في أماكنها المطلوبة والصحيحة في البحث.

غني عن البيان أن نقول إن ظهور العُجمى لدى الباحث الناجح في بحثه، يبعد عنه الباحثين والمهتمين بموضوعه ولو كان جديدًا مفيدًا، فكثير من الباحثين نراهم يواجهون التعثر عند العرض الشفوي أو التعلثم أثناء المناقشات، ولذا فعلى الباحث الناجح أن يهئ نفسه للمناقشة والنقد بالشكل الذي يؤدّي إلى حسن العرض وجودة المناقشة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات.ويوجد عدد من الجوانب الأساسية التي يجب أن ينتبه إليها الباحث في نقاشه ودفاعه عن بحثه أهمها تنظيم خلاصة البحث أو ملخص الرسالة وتوزيعات فصول ومباحث الدراسة .

تبرز الحاجة هنا لتدقيق نصوص الرّسائل والبحوث التي يقدّمها طلاب الجامعة الإسلامية العالمية، ومراجعتها على الأصل المُعدّ للطبع النّهائيّ قبل التسليم للمناقشة، والإجازة، حيثُ يتمّ تحريرها لُغويًّا، وأُسلوبيًّا، وإملائيًّا، وذلك من قِبل الباحثِ نفسه حرصًا منه على تقديم عمل أكاديميٍ متميّز ومراعاةً لأصول البحث العلميّ المتبعة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، وبهذا تكونُ الرّسائل العلميّةُ التي ينجزها طلاب الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا سليمةً نحويًّا وصرفيًّا خاليةً مِنَ الأخطاءِ الدّلاليّة والأسلوبيّة، والإملائيّة والطّباعيّة، والهجائيّة متسقةً فنيًّا من حيث معلوماتها، وتبويب الموضوع وتسلسله، ودقة الاقتباسات، والاستشهادات، والإحالات المرجعيّة، وتخريج الآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة الشّريفة، الواردة، وترتيب المراجع والمصادر، واستخدام إشارات وعلامات التّرقيم والتّقسيم المناسبة، عباراتُها واضحةٌ، ومعانيها مفهومةٌ، وسياقُها متماسكٌ، توضّحُ الأصلَ المقصودَ، وتفي بالغرضِ المنشودِ؛ فضلاً عَن التزامِهَا بمنهجِ البحثِ العلميّ مما يضمنُ لهذه الرّسائل الجودةَ التي تجعلها مقبولةً مِن البَاحِثِينَ والمُشرفِينَ، ومقبولةً كذلك في سوقِ النَّشرِ العلميّ والأكاديميّ مُستقبلاً.

وتأتي الحاجة للتصحيح اللّغويّ لتحقق هدف تطوير قدرات الباحثين النّاطقين بغير العربية وتطوير مهاراتهم ومساعدتهم في معرفة المفاهيم الرئيسة للصياغة الأسلوبية باللغة العربية الفكرة وكتابة المقترحات البحثية والخطط، وفصول البحث والتغلب على الصعوبات اللغوية، ولتقديم المقترحات والمبادرات لمعالجة جوانب الضعف أو الخلل لدى بعض طلاب الدراسات العليا وخاصة الجدد منهم. والإسهام في تشخيص أسباب التراجع الكبير في مستوى المهارات اللغوية الأساسية لدى الباحثين الناطقين بغير اللغة العربية. في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، مع بحث سبل التيسير لتطوير أدوات الكتابة البحثية بالأسلوب اللغويّ الناجح لدى الباحثين الناطقين بغير اللّغة العربيّة. في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، واستشراف الحلول الممكنة لرسم ملامح سياسة تصحيحيّة معياريّة واضحة تعتمد لسانيات عربية متخصصة للرقي بالإنتاج العلمي للباحثين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

إنّ موضوع "التصحيح اللغوي آلياته وإشكاله" هو موضوع مثير متشعب، والكلام حوله مثار منذ نشأة الإنسان مفطورًا فطرةً ربانيةً على الكلام والإعراب والبيان بأي لسانٍ وبأيّ لغة كانت، واللغة العربية واحدة من تلك اللّغات الإنسانيّة والتي تفوق كل اللغات وتتميز عنها بخصائص لا يسع الناس إنكارها، أو غض الطرف عنها، والتصحيح اللغويّ هذا الأمر الذي شغل بني البشر جميعًا عربًا وعجمًا، عوامًا وخواصًا، كل يبحث في لغته قصدَ التجويد والمحافظة على

المستوى الذي يليق بمظهر التفوق الإنساني في اللغة والبيان؛ فشُغل الناس بالبحث في اللغات للحفاظ عليها وإحاطتها بسياج من الدقة والتصحيح، والسلامة من العيوب، واللغة العربية وأهلها أكثر النّاس في العالم طلبًا للدقة والتصويب والحرص على قدسيتها، وتعليمها وإيصالها للأجيال نقية صافية نظرًا لكونها لغة القرآن الكريم ولغة الإسلام ديننا الحنيف.

يتناول هذا البحث موضوع التّصحيح اللّغويّ آلياته وإشكالياته لدى الناطقين بغير العربية في ضوء الألسنية العربية بين التراث والمعاصرة، من خلال المنهج الوصفي والتحليلي، حيث سوف يناقش عدة قضايا متعلقة به، مبينًا اهتمامه. كما يتناول الظاهرة ، مشيرًا إلى آثارها الإيجابيّة في إثراء التراث اللّغويّ العربيّ. وتبرز أهمية البحث في كونه يعرض، ويكشف هذا البحث عن،

غني عن البيان القول إنّ التصحيح اللغوي قضية ذات صلة بالمنظور اللساني، قد نوقشت منذ زمان بعيد وكُتِبَ حولها ما كُتِبَ من مؤلفات وبحوث، تراثًا ومعاصرةً، وما زال النقاش حولها محتدمًا مستمرًا وسيظل. ونحن هنا في هذه العجالة العجلى سوف نحاول إلقاء ضوء خفيف حول قضية التّصحيح اللّغوي، وسوف يرى القارئ الكريم في هذا العمل عرضًا ومناقشةً لبعض آليات التّصحيح وإشكالياته والتي سوف تتم مناقشتها عبر المحاور الآتية:

المبحث الأوّل: مفهوم التصحيح اللغوي وضرورته

المبحث الثاني: مفهوم الآليات وضروبها واستمدادها من الألسنية العربية

المبحث الثالث: آليات التصحيح اللغوي الخادمة للناطقين بغير العربية وإشكالياتها

المبحث الرابع: معالجة إشكاليات التصحيح اللغوي في ضوء الألسنية.

أخيرًا: الختام والنتائج والتوصيات

تلك أربعة أقسام نحسب أنها تفي بالغرض المنشود.

ومنهج التناول سيكون الالتزام بالمنهج التحليلي النقدي الموضوعي وأملنا أن نستفيد ونفيد من خلال النقاش البناء.

وأخيرًا يسرني أن أتوجّهَ بهذا الجهد القليل المتواضع إلى المخلصين من عشاق العربية ومحبيها والمهتمين بالكتابة والتأليف والمشتغلين بالدرس اللغوي درسًا وتدريسًا علهم يجدوا فيه ما يجدر بالنظر ويليق بمطلوبهم ويلبي مرغوبهم. والله تعالى من وراء القصد.

القسم الأوّل: المفاهيم

في هذا الموضوع سوف ترد علينا عدة مفاهيم ذات دلالات متباينة لنا منها مقصود معين بعيد عن التأويلات والتشقيقات الفلسفية التي تكد الذهن وتجهده بدون طائل حقيقي من ورائها، ومن تلك المفاهيم مفهوم التصحيح اللغوي، الضرورة، مفهوم الآليات؛ ومفهوم الإشكاليات وبيان تلك المفاهيم بالضبط سيكون على الآتي:

المبحث الأول: مفهوم التّصحيح اللغويّ وضرورته

مما لا شك فيه ولا ريب أن عملية التصحيح اللغوي ضرورية ومهمة للغاية، ولا يمكن الاستغناء عنها أبدأ في أي وقت أو مرحلة من المراحل ولا تسلم كتابة ورقة أو إلقاء كلمة من الغمز واللمز والقيل والقال والتأويل إذا لم تكن مصححة محررة على الوجه المقبول.

التصحيح لغةً: صحّ الشيء صُحًا وصِحّةً وصَحاحًا: بريء من كل عيب أو ريب يقال صحّ المريض وصحّ الخبر وصحّت الصلاة وصحّت الشهادة، وصحّ العقد فهو صحيحٌ، والجمع صحاح للعاقل وغيره ويقال: أصحّ الرجل زال ما كان به من عاهة أو عيب، وصحّحه أزال خطأه أو عيبه، يقال صحّح الخبر وصحّح الكتاب والحساب وتصحح بالدواء: تداوي من علته واستصح الشيء وجده صحيحًا والصّحاح: الصحيح والصحيح السليم من العيوب والصحيح من الأقوال ما يعتمد عليه، والصحيح من الحديث الشريف هو الحديث المروع المتصل بنقل عدل ضابط في التحري والأداء سالمًا من الشذوذ والعلة.[1]

التصحيح اصطلاحًا: معالجة إصلاحية في متن اللغة تستهدف ترقية الاستعمال أو جعله محفوظًا في مستوى الصواب إذ يكون القصد فيه إلى استبدال اللفظ، أو صيغة بصيغة، أو تركيب بتركيب.٢

ولعل المقصود من هذا التعريف الاصطلاحي هو العمل الذي تقوم به مجامع اللغة بوجه عام رعاية للغة والحفاظ على مستواها، وأما التصحيح اللغوي الذي يدور حوله حديثنا فهو ما أعني به: التّصويب اللّغوي وإصلاح الخلل التركيبي والمعنوي والجمالي في الأعمل البحثية والأكاديمية المكتوبة: (بحث/رسالة/مقالة/كتاب نشرة/إعلان)، أو الكلام المنطوق (محاضرة/خطبة/مناظرة/محاورة/غناء/إلقاء شعري) وذلك بإصلاح الأخطاء النحوية ومخالفات

---

[1] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط** ط٣،، (القاهرة: دار الدعوة، ١٩٩٨م)، ص٥٠٧.

[2] الموسى، نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى**، ط١، (عمّان: دار الفكر، د.ت)، ص١٢.

القياس القواعدي والإعلامي والسقط المعنوي والتصحيف والتحريف والتحرير الأسلوبي بما ينسجم والقواعد البلاغية والمحسنات اللفظية البديعية.

والتصحيح اللّغوي مراعاة المستوى الصوابي (هو مراعاة العرف اللغوي مع اعتبار التطور في اللغة وهذا المستوى الصوابي الذي تجب مراعاته مرجعه إلى الاستعمال).[١]

إن الأخطاء يمكن حصرها في خمسة أوجه هي استخدام العامي عوضا عن الفصيح. الأخطاء الإملائية التي تنجم عن طباعة حرف مكان حرف أو نسيان حرف ما .الأخطاء الإملائية التي تنجم عن غلبة العادة في نطق حرف بدلا عن حرف أو إضافة حرف لا تنبغي إضافته.

لقد قمت بتدقيق نصوص بحثكِ، ومراجعته على الأصل المُعدّ للطبع النّهائيّ قبل التسليم للمناقشة، والإجازة، حيث استغرق وقتًا طويلاً ليتم تحريره لُغويًّا، وأُسلوبيًّا، وإملائيًّا، وذلك بناءً على طلبك شخصيًا حرصًا منكِ على تقديم عمل أكاديميٍّ متميّز ومراعاةً لأصول البحث العلميّ المتبعة في الجامعة، وحرصًا منا على خدمة طلاب البحث العلمي وطلاب الدراسات العليا خدمةً تليق بطموحاتهم، وبهذا يكونُ بحثكِ العلميّ سليمًا نحويًّا وصرفيًّا خاليًا مِنَ الأخطاءِ الدّلاليّة والأسلوبيّة، والإملائيّة والطّباعيّة، والهجائيّة متسقًا فنيًّا من حيث معلوماته، وتبويب الموضوع وتسلسله، ودقة الاقتباسات، والاستشهادات، والإحالات المرجعيّة، وتخريج الآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة الشّريفة، الواردة، واستخدام إشارات وعلامات التّرقيم والتّقسيم المناسبة، عباراتُه واضحةٌ، ومعانيه مفهومةٌ، وسياقُه متماسكٌ، يوضّحُ الأصلَ المقصودَ، ويفي بالغرضِ المنشودِ؛ فضلاً عَن التزامِهَ بمنهجِ التحقيق والبحثِ العلميِّ مما يضمنُ لبحثك الجودةَ التي تجعله مقبولًا مِن البَاحِثِينَ والمُشرفِينَ، ومقبولةً كذلك في سوقِ النَّشرِ العلميِّ والأكاديميّ مُستقبلاً. الأخطاء النحوية، وتنقسم إلى أقسام كثيرة منها تعريف المعرف، وتسكين المنصوب، وتقديم الخبر على المبتدأ دون علة، وإعطاء تمييز غير صحيح لعدد ما، والإبقاء على ما يجب حذفه، وإضافة ما لا تجوز إضافته، وغير ذلك كثير .الأخطاء في التراكيب، وكثير من هذه الأخطاء مقبول لغويا وإن كان غير فصيح. ليس عيبا أن يخطئ الكاتب عندما يكتب و كلنا معرض للأخطاء لكن العيب كله في أن يتسرع هذا الكاتب و ينشر كتابته قبل تصحيحها بعرضها على من يتقن العربية و لا بأس ببعض الأخطاء التعبيرية أو التحريرية في الصياغة و هنا يتدخل النقاد لتقويم العمل!

[١] محمد، عبد، **المستوى اللغوي للفصحى واللهجات**، ط١، (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨١م)، ص١١ وما بعدها.

أما أن ينشر "الكاتب" كتابته و هي "تعج" بالأخطاء بزعم أنه يعرضها للتصحيح فهذا مما لا يقبل و لا يجوز السكوت عنه!

وينقسم التصحيح اللغوي إلى عدة أقسامٍ وفروعٍ منها ما يلي:

١. تصحيح تدريبي: يقوم به معلمو اللغات في المدارس.
٢. تصحيح فني: الكُتّاب يعاودون النظر فيما يكتبون لتحسينه
٣. تصحيح فني: يقوم به المصححون بالالتزام بقواعد اللغة وتشكل له لجان عليا بالمجامع اللغوية.وفي الجرائد ومؤسسات النشر والتأليف وغيرها.
٤. تصحيح أكاديمي: يقوم به المشرفون الأكاديميون.
٥. تصحيح لهجة: يقوم به متخصص في لهجة قوم أو أقليم، يكون عالمًا بطرق أدائها ويكون من مستعملي هذه اللهجة في حياته اليومية (خاص بالأعمال الدرامية والإذاعية والسينمائية).
٦. تصحيح رقابي: يقوم به الرقباء على المطبوعات خشية تسرب ما لا يرضي جهةً ما.
٧. من أهم مصادر ومراجع التصحيح المعاصرة ما يلي:
٨. معجم الأخطاء الشائعة؛ لمحمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة تصويبًا وشرحًا وترجمة؛ لخضر موسى محمد حمود، معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة؛ لمحمد العدناني، معجم الخطأ والصواب في اللغة؛ لإميل يعقوب، المعجم المفصل في دقائق اللغة العربية؛ لإميل يعقوب، والمعجم المفصل في شواهد اللغة العربية؛ للمؤلف نفسه، والمعجم الوجيز في الأخطاء الشائعة والإجازات اللغوية؛ لجودة مبروك محمد، وكتاب: أزاهير الفصحى في دقائق اللغة.تأليف: عباس أبو السعود، وغيرها كثير ، ومن المصادر التراثية القديمة ما يلي: كتابُ" ما تلحن فيه العوام"؛ المنسوب إلى الكسائي، وأنَّ" المقتضب"؛ للمبرد سبقَتْه كتبُ" :لحن العامة"؛ للفرَّاء، ولأبي عبيدة، وللأصمعي، وللباهلي، وللمازني، ولأبي حاتم السجستاني، كما سبَقَه كتابُ "إصلاح المنطق"؛ لابن السِّكِّيت، وغيرها.

" وهنا يثور سؤال لقد تنوعت أساليب التصحيح اللغوي فمن هو المصحح اللغوي إذًا؟ ومن بإمكانه القيام بهذا العمل؟نرى أنه هو من يجمع الصفات الآتية:

١- أن يكون متخرجًا في معهد عالٍ متخصص في اللغة العربية وعلومها.
٢- أن يكون من المتميزين في تخصصه كأن يكون حاصلاً على إجازة أعلى من الشهادة الجامعية الأولى.

٣- أن يكون من الملمين بالقضايا العصرية والفكرية.
٤- أن يكون لديه إلمام بالعلوم العصرية كعلوم الكمبيوتر والتكنولوجيا الحديثة.
٥- الخبرة والممارسة اليومية لعمل التصحيح اللغوي.
٦- لديه الحرص على الدقة ومراعاة المستوى العقلي السائد لجمهور القراء.
٧- أن يكون لديه الرغبة الشديدة في هذا العمل مع الحبّ والتفاني والإخلاص.
٨- استخدام التخزين الآلي والجمع والبرمجيات الكمبيوترية وما يستجد من مستجدات عصرية.

المبحث الثاني: مفهوم الآليات وضروبها باختصار شديد.

الآليات يقصد بها الطّرق والوسائل المعينة التي يتم إنجاز الأعمال بها فتتم على وجه من السرعة والكمال المنشود. وضروبها أنواعها المعهودة والممكنة لنا.

القسم الثاني: آليات التصحيح اللغوي

تتنوع آليات التصحيح بتنوع الظروف والملابسات الملازمة للتصحيح وهي تكون آلية التصحيح الجماعي وهو ما تقوم به المجامع اللغوية.

التصحيح بالمقابلة

التصحيح الفردي

الاعتماد على كتب اللغة الصحاح والأسس والمعاجم

القسم الثالث: إشكاليات مثارة

المبحث الثالث: مفهوم الإشكاليات.

إنّ المراد هنا من كلمة الإشكالية.[١]

هو الأمر المشكل المعضل الذي يستعصي على الحل الفوري فيحتاج إلى زمن لمعالجة والقضاء عليه، وطبعًا هذا ليس ممكنًا أبدًا فالإشكاليات قائمة ودائمة دوام الحياة البشرية. ومن هذه الإشكالات التي يقع فيها بعض الباحثين النَّقل عن السابِقين دون تأمُّل أو بحث، والاعتِماد على مرجع لغوي واحد، ونقل الصحيح في مصدره إلى لغة الباحث ثم الترجمة إلى العربية مرة ثانية وهنا يحدث الخلل. هذا وهناك عديد من الإشكاليات التي تثار حول موضوع التصحيح اللغوي لدي الدارسين من أبناء القوميات غير الناطقة بالعربية، نجملها في النقاط الآتية:

[١] هي اصطلاح مستعمل لدى الفلاسفة المعاصرين ولم أجد لها تعريفاً في معاجم اللغة العربية القديمة والحديثة. ورأيت في المعجم الوسيط الإشكاليات الأمر يوجب التباساً في الفهم.

١. تصحيح الموضوعات التي لا تنسجم مع فكر المصحح وعقيدته.
٢. عدم وضوح فكرة المؤلف وغموضها.
٣. عدم وجود أصل مخطوط بقلم يد المؤلف صاحب البحث المكتوب.
٤. صعوبة القواعد النحوية وتشعب الآراء والتفسيرات والتأويلات، نحوًا وصرفًا وبلاغةً.
٥. تنوّع اللهجات وتضاربها في كثير من الأحيان، يتعذر على شيوخ العربية ومتعلميها النطق بها خالية من الأخطاء.
٦. صعوبة الرسم الإملائي وعدم ضبط قواعده بصورة تنفي الشك والريب.
٧. كل منا همه تخطئه الآخر بحجج واهية يحتدم الصراع حولها ولا تنتهي.
٨. أخطاء الطابع وتصحيفاته وتحرفاته.
٩. مغالبة اللغات الأجنبية للغة العربية.

الخلاصة أن عملية الصحيح تهدف إلى التوصل الأهداف الآتية:

١- تحسين القدرات اللغوية في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا والباحثين.
٢- مراعاة قواعد النحو العربي الأساسية من نحو وصرف عند كتابة البحث الكتابة النهائية.
٣- الارتقاء بمهارات التواصل اللغوي والأدبي والمعرفي لدى باحثي الدراسات العليا بالجامعة.
٤- النهوض بالخطاب البحثي، وبأساليب التعبير العربية الأساسية من استفهام، استنكار، تعجب، استثناء، توكيد، استفهام إنكاري عند كتابة البحث الكتابة النهائية للباحثين الناطقين بغير اللغة العربية.
٥- مراعاة تنظيم كيفية الكتابة البحثية اللغوية السليمة تعبيرًا وتدليلاً.
٦- الارتقاء بمهارات التقديم الشفوي والتعبير النقاشي لدى طلاب الدراسات العليا.
٧- لغة الصياغة المنهجية للنتائج والتوصيات والمقترحات.
٨- تطوير لغة التعبير عن الافتتاح والاختتام المقدمات النواتج والاعتراض إبداء الرأي والموقف
٩- إتقان لغة الترابط بين الفقرات ولغة التماسك العضوي بين الجمل وبين الفقرات، والتعليق على الدراسات السابقة.
١٠- الوصول إلى بحوث متميزة لغويًا وأسلوبيًا في تخصصات متعددة تتميز بها الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا لتدعيم تدريس مناهج البحث لطلاب الدراسات العليا.

١١- الإسهام في تشخيص أسباب التراجع الكبير في مستوى المهارات اللغوية الأساسية لدى الباحثين الناطقين بغير اللغة العربية. في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

بحث سبل التيسير لتطوير أدوات الكتابة البحثية باتباع الأسلوب اللغوي الناجح لدى الباحثين الناطقين بغير اللغة العربية. في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

١٢- استشراف الحلول الممكنة لرسم ملامح سياسة تصحيحية معيارية واضحة تعتمد لسانيات عربية متخصصة للرقي بالإنتاج العلمي الباحثين الناطقين بغير اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. مع التنسيق بين الباحثين والمؤسسات المعنية بقضايا تعليم اللغة العربية.

- تعريف طلبة الدراسات العليا بالمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتدقيق اللغوي.
- إثراء اللغة العلمية لطلاب الدراسات العليا في مجال اللغة العربية
- تطبيق استراتيجيات التصويب اللغوي والتحرير الأدبي للأبحاث والدراسات الأكاديمية وأوراق المؤتمرات والعروض الشفهية والمناقشات البحثية على مستوى الأقسام وعلى مستوى الكلية.
- اختيار الكلمات والعبارات التي توضّح وتخدم الهدف من البحث
- تطوير كفايات طلبة الدراسات العليا الأسلوبية المهنية والشخصية والاجتماعية اللازمة في التعبير الأكاديمي.
- التعامل مع لغة البحث العلمية الرصينة وفق المعايير اللغوية، وممارسة التقييم الذاتي لكتابات طلاب الدراسات العليا في ضوئها.
- تطوير نشاطات ومواد إثرائية لتنمية مهارات التعبير عن التفكير لدى الطلبة.
- الإسهام الفعّال في تطوير البيئة البحثية والأكاديمية الإيجابية لتحفيز مواهب وإبداعات طلبة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- المساهمة الفعّالة في تقديم الخدمات الإرشادية للبحثين الجدد في المجال الأكاديمي خاصة، للطلبة الذين لديهم مشكلات خاصة.
- الإلمام بطريقة كتابة الحواشي والهوامش من حيث تنظيمها وتنسيقها بشكل واحد وبطريقة تميزها عن المعلومات الموجودة في النص البحثي.

وبصفة عامة، فإن هناك عدة ملاحظات عن كتابات الباحثين باللغة العربية للناطقين بغيرها، نوردها فيما يأتي:

١- إن هناك عدم رضا عن كتابات الباحثين وإنتاجاتهم البحثية من قبل المشرفين.

٢- لا يوجد اتفاق واضح بين برامج التصحيح اللغوي المتعلقة بالباحثين الناطقين بغير اللغة العربية لغير ، لا في الأهداف، ولا في طرائق التصحيح، ولا في أدوات التقويم أو التشخيص.

٣- لا توجد فلسفة واضحة للتصحيح اللغوي والتدقيق والتحرير الأدبي في تدقيق وتصحيح اللغة العربية للباحثين للناطقين بغير العربية، وهناك مدارس كثيرة ومداخل متعددة وآراء حديثة .

٤- إن هناك نقصًا واضحًا في إعداد المصححين اللغويين المتخصصين في تدقيق الأعمال البحثية للطلاب الناطقين بغير العربية.

٥- إن بعض الباحثين الناطقين بغير اللغة العربية يتجرأون على الكتابة باللغة العربية وليس لديهم إلمام كافٍ بقواعد وأساليب اللغة العربية وثقافة اللغة العربية والإحساس الجمالي بها.

فضلاً عن إن نظام تعليم اللغة العربية للناطقين بها، المعمول به في جنوب شرق آسيا مضطرب بين مدارس كثيرة ومتداخلة ويعتمد على مداخل متعددة حديثة تستخدم في تعليم اللغات الحديثة للأجانب؛ لكن اللغة العربية تستخدم من هذه المداخل أقدمها، وليس هناك ابتكار طرق تواصلية تركز في أغراض محددة، ولذا الطلاب لا يتعلمون اللغة وأساليبها، بل يتعلمون ويدرسون حول اللغة من قواعد. تحديد قائمة تسرد فيها مجالات الخطأ مع التصويب و هذه هي أهم مجالات الخطأ على النحو الآتي:

- أخطاء المستوى الأوّل

التّذكير والتّأنيث.
صيغ التّأنيث وعلاماته في المفرد والمثنّى والجمع.
جمع التّكسير وأوزانه
اسم الفاعل : الوزن، التّذكير والتّأنيث، التّثنية والجمع جمعا سالما. واسم المفعول : الوزن، التّذكير والتّأنيث، التّثنية والجمع جمعا سالما.
الخلط بين المصدر والفعل : أهمّ أوزانه
الخلط بين المصدر والضمائر والظروف واسما الزّمان والمكان.

الخلط بين زمن الفعل الماضي والمضارع.
الخلط بين اسم التّفضيل وصيغ المبالغة.
الخلط بين زمن الفعل الماضي والمضارع.
الخلط بين استعمال أدوات الاستفهام .

هذا النص قد ورد فيه كثير من الأخطاء الا نحرافية والسبب هو تطبيق وتجريب ذلك في مهارة الاستماع ، والطالب ليس لديه خلفيات مسبقة عن التعامل مع النصوص السموعة، ولم يتدرب على المفردات وربما المفردات الواردة فيه لم يتعرض لها في المستويات الدراسية السابقة.

العبارة

الصواب

لو كان الناس يعرفوا ربهم تنكسر قلوبهم وتلين أرواحهم	يعرفون
لم تشاغل قلوبهم بذكر ما سواه قلوبهم وأرواحهم معلقة بربها...هو وحده	تشغل
لو كان الناس يهبن ربهم يعظمون شأنه يبتعدوا إجلالهم	يهابون يبتعدوا
لو كان ناس كل هذه دائما في سمعهم وأبصارهم وفي علمهم... في علمهم	لو كان ناس كل هذه دائما في سمعهم
لصار الله دائما في قلوبهم	
ولأصبح الناس ضاجعين متواضعين في أرض ربهم....أه...	ضاجعين
لو كان شعور الألوهية يملؤقلوبهم تموت أحلالهم	الألوهية يملأ
يسيطر الخوف على كيانهم فينشغلوا لبأمور أنفسهم	
ولم يلتفتوا إلى أمور الناس خوفا أن يقعوا	
في نميمة غيرهم...أه..	
لو كان الله يدوم في قلوبهم وشعور الألوهية يملأ ضمائرهم	دائما
سيذكرون نعمه، نعم ربهم الكثيرة فيزدادوا شعور الحب والخوف	
حبه على نعمة عطفه وخوفه أن تسحب هذه	نعمه
ومن عقابه عند ارتكاب الذنوب...عند ارتكاب الذنوب...	

وهكذا إذا أصبح الإباد	العباد
يعرفون ربهم قلوبهم مشغولة بربها وحده	
الدنية لعيبها لا تؤثر فيهم مهما أن كلها في أيديهم... أه...	الدنيا

القاعدة	وصف الخطأ	المثال
الجملة البسيطة وخصائصها التّركيبيّة	حدود الجملة البسيطة في النصّ. نوعي الجملة اعتمادًا على عنصري الإسناد.	حدود الجملة البسيطة داخل النصّ (الإسناد، الاستقلال التّركيبيّ والإفادة المعنويّة). أشكر الأستاذ محمد على ما أعطت لنا من معلومات. نوعا الإسناد : الجملة الفعليّة ، الجملة الاسميّة.
الأشكال الأساسيّة للجملة الفعليّة	• يتعرّف مختلف الأشكال الأساسيّة للجملة الفعليّة. • يحدّد وظائف مكوّنات الجملة الفعليّة وأشكالها النحويّة. • ينتج نصّا يتضمّن جملا فعليّة بسيطة متنوّعة الأشكال في مقامات مختلفة.	• الأشكال الأساسيّة: – [فعل لازم + فاعل] – [فعل متعدّ + فاعل + مفعول به] – [فعل متعدّ إلى مفعولين + فاعل + مفعول به١ + مفعول به٢] – [فعل مبنيّ للمجهول + نائب فاعل] – [فعل متعدّ إلى مفعولين مبنيٌّ للمجهول + نائب فاعل+ مفعول به]

١- نموذج من كتابة الطلاب في التعبير(حياة الإنسان في المجتمع)

(مستوى اللغة العربية لأغراض أكاديمية) عبارة الطالب: **"ليس يعيشوا الناس في هذا الدنيا كالإنسان واحد، وكان تعيش هنا مع غير الناس، ومع الناس يجيب أن يساعد الناس الآخرة وعند يكون الرجل غني أصبح لا ينسوا الناس الفقيرة وعليهم يساعدهم في المشكلة ويكون المحبة معهم كثير."**

نلاحظ الآتي على هذه الفقرة : فقرة قصيرة جدًا،مليئة بالأخطاء، والتعبيرات فيها بعيدة جدًا عن المعنى، وتصويب العبارة يعني إعادة صياغتها بالكامل من جديد، ولا يوجد ترابط عضوي ولا يوجد فيها علامات الترقيم . المطلوب : أن نحدد الأخطاء النحويّة، والصرفية والأسلوبيّة، ثم القيام بعملية التصحيح

الخطأ
ليس يعيشوا، هذا الدنيا، كالإنسان واحد، وكان تعيش، يجيب أن، يساعد الناس الآخرة، وعند يكون الرجل غني، أصبح لا ينسوا الناس الفقيرة، وعليهم يساعدهم في المشكلة، ويكون المحبة معهم كثير

مناقشة أسبابها و تصويبها ، وكِتابة الفقرةِ مُصَحَّحَةً على النحو الآتي:(لا يعيش الإنسان في هذه الدنيا فردًا وحيدًا، فهو يحيا في المجتمع، ويشارك الناس. ويتعاون معهم، وخاصّة الأغنياء واجب عليهم مساعدة الفقراء في حلّ مشاكلهم ولهذا سوف يسود الحبّ في المجتمع).

- **أهم الاستنتاجات:**

من خلال ما سبق وما ورد من استعراض لموضوع الدراسة المهم يتضح لنا أن هذا الموضوع من الموضوعات المؤثرة في مجالات تدريس اللغة العربية للناطقين بها , فيجب الاهتمام به حتى نرتقي ونتقدم وتتقدم لغتنا العربية الغالية.

وقد استنتجت هذه الدراسة بعض النتائج المهمة الآتية:

١- إن هناك عدم رضا عن كتابات الباحثين وإنتاجاتهم البحثية من قبل المشرفين.

٢- لا يوجد اتفاق واضح بين برامج التصحيح اللّغويّ المتعلقة بالباحثين الناطقين بغير اللغة العربية لغيرالناطقين بها، لا في الأهداف، ولا في طرائق التصحيح، ولا في أدوات التقويم أو التشخيص.

٣- لا توجد فلسفة واضحة للتصحيح اللّغويّ والتدقيق والتحرير الأدبيّ في تدقيق وتصحيح اللغة العربية للباحثين للناطقين بغير العربية، وهناك مدارس كثيرة ومداخل متعددة، وآراء حديثة. وتخطئة سماعية بدون أدلةكافية.

٤- إن هناك نقصًا واضحًا في إعداد المصححين اللغويين المتخصصين في تدقيق الأعمال البحثية للطلاب الناطقين بغير العربية.

٥- إن بعض الباحثين الناطقين بغير اللغة العربية يتجرأون على الكتابة باللغة العربية وليس لديهم إلمام كافٍ بقواعد وأساليب اللغة العربية وثقافة اللغة العربية والإحساس الجمالي بها.

ملحق

وهذه بعض التنبيهات والملاحظات للاستفادة الواردة في جدول التصحيح الكلمات الواردة في الجدول وردت في عدة مواضع من البحث مع الإشارة للقاعدة والسبب حتى يكون هناك اطمئنان من جهة التصحيح وليكون الباحث على علم ودراية بما في البحث من تصويبات.

١. لقد كان عملي في ضبط المسافات المتداخلة بين الكلمات في مواضع كثيرة.
٢. تم تصحيح جميع همزات القطع والوصل.
٣. تم تصويب الأخطاء النحوية.
٤. والصرفية.
٥. والأسلوبية .
٦. هناك عبارات وضعتها باللون الأحمر يجب مراجعتها لأنني لم أتوصل لمعناها.

جدول عام للتصحيح

م	الكلمة / الجملة الخطأ	التصويب	القاعدة	التفسير	السبب	نوع الخطأ	الصفحة
١	حمداً	حمدًا	الأف لا يقبل الحركة	يوضع التنوين بالفتح على الحرف قبل الألف	الجهل بالقاعدة	إملائي	١
٢	إله	آله	جمع آل = أهل	جمع آل = أهل	الالتباس	هجائي	١
٣	ماتدعوا	ما تدعو	فعل مضارع بدون ألف بعد الواو	الواو من أصل الفعل		نحوي	١
٤	ماشذعنها	ما شذّ عنها	٣ كلمات بدون اتصال	ترك مسافة	إهمال المسافة / إهمال التشديد	إملائي	١
٥	لإن للفعول	لأن للمفعول	حرف			إملائي	٢
٦	إختلاف	اختلاف	همزة وصل لا ترسم			نحوي	٢
٧	الوانه	ألوانه	همزة قطع			نحوي	٢

			ترسم				
٨	اسماعيل	إسماعيل	اسم /همزة قطع مكسورة			نحوي	٢ هامش
٩	ابو الحسن	أبو الحسن	اسم /همزة قطع مفتوحة			نحوي	٢ هامش
١٠	بالإنفصال	بالانفصال	همزة وصل مصدرخماسي			نحوي	هامش ٣
١١	اللماء	للماء	اسم مجرور		الجهل بالقاعدة	هجائي	٢
١٢	والوارد على ضربان	والوارد على ضربين	مثنى مجرور بعد على	المثنى يجر بالياء نيابةعن الكسرة		نحوي	٥
١٣	اطلاق	إطلاق	مصدر رباعي	همزة قطع		نحوي	٥
١٤	ماء	ماءً	مفعول به منصوب			نحوي	٥
١٥	أبن كثير	ابن كثير	همزة وصل			نحوي	هامش٥
١٦	في نشاط الناس لكتب فقه الشافعي وتحفظه،	في نشر الناس لكتب فقه الشافعي وحفظها،			لمراجعة الأسلوب	أسلوبي دلالي	هامش ٥
١٧	منصورلثعال بي	منصور الثعالبي				هجائي	هامش٥
١٨	المطلع على الفاظ المقنع	المطلع على ألفاظ المقنع	اسم همزة قطع			هجائي	هامش ٥
١٩	إعتبار	إعتبار	همزة وصل	مصدر خماسي		نحوي	٦
٢٠	وضؤ المراءة	وضؤ المرأة وضؤ المرءِ				هجائي	هامش ٦
٢١ذ	الأستاذ	الأستاذ	همزة قطع			نحوي	هامش ٦
٢٢	محمد حامد الفقي رئيس.......	محمد حامد الفقي رئيس جماعة أنصار السنة المحمدية,				سقط/ نقص	٦ هامش
٢٣	يتناثر في الشجر	يتناثر / يتساقط من الشجر				تعبيري	٧
٢٤	فلم يمكن الأحتراز منه.	فلا يمكن الاحتراز منه.	الاحتراز همزة وصل			نحوي	٧
٢٥	بالفلزات	بالفليزات	اسم جمع			هجائي	هامش ٧
٢٦	الفيروز آبادي	الفيروزآبادي	اسم منسوب	دون فصل		هجائي	هامش٢
٢٧	بزيادة الها	بزيادة الهاء				هجائي	هامش ٧
٢٨	دار الدعوه	دار الدعوة	اسم	تاء مربوطة		هجائي	هامش ٧

٢٩	لقلعجي الي	القلعجي إلى	اسم معرف حرف جر	ال		هجائي هجائي	هامش ٧ هامش ٧
٣٠	بيقال	يُقال		ياء المضارع		هجائي	هامش ٧
٣١	ولا يطلى بِهِ الجَرَبُ الجَرَبُ	ولا يطلى بِهِ الجَرَبُ	و يُطلى بِهِ الجَرَبُ	حسب السياق الأصح حذف : لا	للمراجعة على الأصل	أسلوبي	هامش ٧
٣٢	وشجرة ينبت	وشجره ينبت	هاء الضمير	يعود على القطران		نحوي	هامش ٧
٣٣	نفس الشيء	الشيء نفسه	توكيد معنوي			نحوي	٨
٣٤	ما يقع فيه من الماء القليل	ما يقع منه في الماء القليل				أسلوبي	٨
٣٥	أختيار	اختيار	همزة وصل			نحوي	٨
٣٦	لأنا	لأنّنا		ضميرالفاعلين		نحوي	٨
٣٧	نجسة	نجسّه	هاء الضمير			نحوي	٨
٣٨	لا أقوة له	لا قوّةَ له				هجائي	٩
٣٩	خمس مائه	خمسمائة	جواز وصل العدد			نحوي	٩
٤٠	بالإحتياط	بالاحتياط	همزة وصل			نحوي	٩
٤١	فختلطت	فاختلطت				هجائي	١١
٤٢	إذا بقي ثمرة واحدة	إذا بقيتْ ثمرة واحدة	الفاعل مؤنث			نحوي	١١
٤٣	قبل الحكم بنجاسته الباقي	قبل الحكم بنجاسة الباقي		السياق يقتضي		أسلوبي	١١
٤٤	الإستعمال	الاستعمال	ألف وصل			نحوي	١١
٤٥	جزو	جزء				هجائي	١١
٤٦	الأرنؤوط	الأرناؤوط	توحيد الاسم			هجائي	١٢ هامش
٤٧	في مني المرأة قولين	في مني المرأة قولان	مبتدأ مؤخر مرفوع بالألف	إعراب المثنى		نحوي	١٢
٤٨	**بيروت, ط:.,** (١٩٠٠		تصحيح رقم الطبعة			نحوي	١٢
٤٩	أبي بكر ابن خلكان	إبراهيم بن أبي بكر بن خلكان	حذف الف ابن بين علمين			نحوي	هامش ١٣
٥٠	اخرج أبو داود	أخرجه أبو داود				هجائي	هامش ١٣
٥١	سنن ابي داود	سنن أبي داود				هجائي	هامش ١٣
٥٢	من الداء.	من الدماء.				هجائيي	١٤
٥٣	في ماء القروح إن كانت ريح					نحوي	١٤

٥٤	لأن فيه شدة مطربة كالخمر					نحوي	١٤
٥٥	إعجباً به	إعجابًا به				هجائي	١٤
٥٦	بني حاثه	بني حارثة	علم قبيلة معروف			هجائي	١٤
٥٧	من اقتناء كلبًا عادل الموجود	مَن اقتنى كلبًا وعادل عبد الموجود	اسم علم			هجائي هجائي	١٥ ١٤ هامش
٥٨	طهر الذات	طاهر الذات				هجائي	١٥
٥٩	لا تنجسو موتاكم	لا تنجسوا موتاكم	واو الجماعة			هجائي	١٦
٦٠	صل الله عليه وسلم	صلى الله عليه وسلم				هجائي	١٦
٦١	المدي من الرجل	المذي من الرجل				هجائي	١٧
٦٢	الإستنجاء	الاستنجاء	ألف وصل			نحوي	١٨
٦٣	الخارجة من الأفل					نحوي	١٨
٦٤	بالاستنجاء بالحجر	الاستنجاء بالحجر				هجائي	١٩
٦٥	فليستنجي بثلاثة	فليستنج بثلاثة	مجزوم			نحوي	١٩
٦٦	طرت	طرأت				هجائي	١٩
٦٧	اخطاء	أخطأ				هجائي	هامش ١٩
٦٨	الإستطابه	الاستطابه				هجائي	هامش ١٩
٦٩	أن	إن	كسر الهمزة في أول الكلام			نحوي	٢٠
٧٠	الإنقى	الإنقاء				هجائي	٢١
٧١	نفس المخرج الفبلة	المخرج نفسه القبلة	توكيد معنوي		معروفة	نحوي هجائي	٢١ ٢٣
٧٢	يبتدي	يبتدئ				هجائي	٢٢
٧٣	فيمره على	فيمرره على		فك التشديد		نحوي	٢٢
٧٤	أن يصير قليلاً	أن يصبر قليلاً	الباء	سياق المعنى		هجائي	٢٢
٧٥	نفس المستنجى به	المستنجى به نفسه	توكيد معنوي			نحوي	٢٢
٧٦	يخرج ما بي	يخرج ما به	الضمير	سياق المعنى		نحوي	٢٢
٧٧	بالسكين					نحوي	٢

						الكال	
٢	نحوي						٧٨
٢	نحوي						٧٩
٢٣	نحوي				وألا يتوضأ	وأن لايتوضىء	٨٠
٢	نحوي						٨١
٢	نحوي						٨٢
٢٣	نحوي						٨٣
٢٤	هجائي				داخل	دخل	٨٤
٢٤	هجائي				على بقاء العين	على باء العين	٨٥
٢٤	نحوي			الف وصل	انظر	أنظر	٨٦
٢٤	نحوي			ألف وصل	الارتياب	الإرتياب	٨٧
٢٥	نحوي			ألف وصل	الاجتماع	الإجتماع	٨٨
٢٦	نحوي			ألف وصل	لاختلاطها	لإختلاطها	٨٩
٢٦	هجائي				إذا	إذغ	٩٠
٢٦	نحوي			ألف وصل	الانقلاب الاستحالة الانتفاع	الإنقلاب الإستحالة الإنتفاع	٩١
هامش ٢٦	نحوي					الشيرج	٩٢
٢٧	نحوي				ما يُزال	مايزال	٩٣
	هجائي				كذلك	كذالك	٩٤
	هجائي				جزءًا	جزؤاً	٩٥
	هجائي				جزءًا آخر	جزؤًا أخر	٩٦
٢٣	هجائي				تستحيل الأجزاء التي	تستحيل الإجزاء الذي	٩٧
٣٧	هجائي				الإبرسيم	الابريسم	٩٨
٣٨	هجائي				بقيت	بيت	٩٩
٣٨	هجائي				الأولى	الأوله	١٠٠
٣٩	هجائي				اجتهاد	إجتهاد	١٠١
٣٩	هجائي				لا يخلو	لايخل	١٠٢
٤٠	نحوي				ولم يتحرّ بينهما ولم يؤدّ	ولم يتحرى بينهما ولم يؤدي	١٠٣
٤٢	هجائي			حرف جر	في	قي	١٠٤
٤٤	هجائي				والاستنشاق	والأستنشاق	١٠٥
٤٥	هجائي				كالقعود	كالعقود	١٠٦
٢	هجائي					قيلته	١٠٧
٤٦	نحوي			مثنى مجرور	ولا تقع	ولا تقع	١٠٨

	المواجهة بالأذنان	المواجهة بالأذنين					
١٠٩	أضاف إليه الأذنان	أضاف إليه الأذنين	مثنى منصوب بالياء مفعول به	مفعول به		نحوي	٤٦
١١٠	بإسم	باسم	ألف وصل	الأسماء العشرة		نحوي	٤٦
١١١	سنن الوضوء وهي خمسة عشرة	سنن الوضوء وهي خمس عشرة	أحكام العدد			نحوي	٤٩
١١٢	ولأن الأذنان عضواً تميز	ولأن الأذنين عضوان متميزان	اسم إن	مثنى منصوب		نحوي	٥٢
١١٣	والإبتداء	والابتداء	ألف وصل			نحوي	٥٣
١١٤	والإستحاضة	والاستحاضة	ألف وصل			نحوي	٥٤
١١٥	وانفتح يتخرج					هجائي	٥٤
١١٦	كانو	كانوا	واو الجماعة			هجائي	٥٥
١١٧	إمرأة	امرأة	ألف وصل	الأسماء العشرة		نحوي	٥٨
١١٨	جزأ	جزءًا				هجائي	٥٨
١١٩	جزؤاً	جزءًا				هجائي	٥٨
١٢٠	غرباً	غرابًا				هجائي	٥٨
١٢١	قلنا ينتقض طهارته	قلنا تنتقض طهارته	السياق			نحوي	٥٨
١٢٢	فصل والخامس	فصل: والخامس				هجائي	٥٨
١٢٣	المشي عليه لنقله	المشي عليه لثقله				هجائي	٦١
١٢٤	بحيث	حيث	ظرف	لا يدخله الجر		هجائي	٦٢
١٢٥	م يتفق المطر					هجائي	٦٤
١٢٦	سبعة عشر صلاة	سبع عشرة صلاة	العدد المركب			نحوي	٦٥
١٢٧	إنقضاء	انقضاء				هجائي	٦٥
١٢٨	أقتصر	اقتصر	ألف وصل			هجائي	٦٥
١٢٩	نوم أو في يقضه	نوم أو في يقظة				هجائي	٦٦
١٣٠	الإغتسال	الاغتسال				هجائي	٦٧
١٣١	فلم يرى	فلم ير	معتل مجزوم			هجائي	٦٨
١٣٢	الإحتلام	الاحتلام				هجائي	٦٨
١٣٤	الإنتباه	الانتباه				هجائي	٦٨
١٣٥	منه المجدث	منه المحدث				هجائي	٦٩
١٣٦	عنه فهو	عنه فهو				هجائي	٦٩

	كالبث.	كاللبث.					
١٣٧	لم ينقصه					هجائي	٦٩
١٣٨	لا يتداخلا	لا يتداخلان				هجائي	٧٠
١٣٩	الإقتداء	الاقتداء				هجائي	٧٤ هامش
١٤٠	لم يرَ ماتيمم	لم يرَ ماءً تيمم				نحوي	٧٤
١٤١	فإذا زال الربط					هجائي	٧٨
١٤٢	وهو كليهما	وهو كلاهما	توكيد	مرفوع		نحوي	٧٩
١٤٣	لأنهما طهارتين	لأنهما طهارتان	خبر إن	مثنى مرفوع		نحوي	٧٩
١٤٥	باطن الشعور الخمسة	باطن الثغور الخمسة				هجائي	٨٠
١٤٦	وقرآة القرآن	وقراءة القرآن				هجائي	٨٤
١٤٧	يتوضئ	يتوضأ				هجائي	٨٤
١٤٨	دم جبلة ترخيه الرحم			للمراجعة		هجائي	٨٦
١٤٩	الإستحباب	الاستحباب	ألف وصل			هجائي	٨٧
١٥٠	بأمر طارٍ	بأمر طارئ				هجائي	٨٧
١٥١	فإنها تتكر	فإنها تتكرر				هجائي	٨٨
١٥٢	الخمسة عشر	الخمسة عشر يومًا	تمييز العدد			نحوي	٨٩
١٥٣	كالمبتداة الذي	كالمبتدأة التي				هجائي	٩١
١٥٤	من حبض	من حيض				هجائي	٩٢
١٥٥	ابدَا	أبْدًا/ أَبَدًا				هجائي	٩٤
١٥٦	الأوله	الأول / الأولى				هجائي	٩٤
١٥٧	بلآخر	بالآخر				هجائي	٩٦
١٥٨	واخلط إحدى الخُمسين	وأخلط إحدى الخمستين	الخُمس	٥/١		أسلوب	٩٨
١٥٩	يكون الإنصاف	تكون الأنصاف		سياق المعنى		نحوي صرفي	١٠١
١٦٠	الإنصاف	الأنصاف	جمع نصف			هجائي	١٠٢
١٦١	الإنقطاع	الانقطاع	ألف وصل			هجائي	١٠٣
١٦٢	إستيفاء	استيفاء	الف وصل			هجائي	١٠٤

الخاتمة

أولاً: كتابة الآيات القرآنية في المتن

١- توضع الآيات الكريمة بين قوسين هلالين هكذا ﴿ ﴾

٢- لا توضع في الآية أرقام داخل القوسين.﴿وَيَسۡـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلۡمَحِيضِۖ قُلۡ هُوَ أَذٗى ٢٢٢﴾

٣- لا توضع نقط الحذف ....: ﴿وَيَسۡـَٔلُونَكَ.........﴾

٤- تُضبَط بالشَّكل التام وتُرسم كما هي عليه في المصحف بالرسم العثماني

٥- لا توضع النقطتان : داخل الآية قال الله تعالى ﴿:وَيَسۡـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلۡمَحِيضِ﴾
والصواب هكذا قال الله تعالى: ﴿وَيَسۡـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلۡمَحِيضِ﴾

٦- كلمة : الأيه= الآية

٧- توثيق الآية في المتن بعد الآية مباشرةً : ﴿وَيَسۡـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلۡمَحِيضِۖ قُلۡ هُوَ أَذٗى ٢٢٢﴾[البقرة:٢٢٢]

ثانيًا: حكم همزة ابن، ترسم ألفًا بدون الهمزة هكذا(ا) وتحذف هيَ همزةُ وصلٍ تُحذفُ ألفها أو تثبتُ كتابتُها. تُحذف همزتُها:-إذا وقعَتْ بينَ اسمينِ علمينِ ثانيهما أبٌ للأوّلِ: أحمد بن حنبل، و-إذا وقعَتْ في أوّلِ السَّطرِ.. أحمد **ابن** حنبل ....

-إذا لم تقعْ بينَ اسمينِ علمينِ، مثالٌ: قرأْتُ كتابَ ابنِ بطّوطةَ. من الأسماء العشرة وهمزتها همزة وصل(ابن /ابنة/ اسم /امرأة/ امرؤ/اثنان/اثنتان/ است/ابنم/ أيمن الله أيم الله).

ثالثًا: أخطاء في همزة الوصل وهمزة القطع والفرق بينهما

همزة الوصل: همزة ينطق بها في أول الكلمة دون أن ترسم على الألف ، وتسقط كتابة ولفظًا إذا جاءت في وسط الكلام

مواضع همزة الوصل :

أ. في الأسماء العشرة الآتية : اسم , ابن , ابنة , اثنان , اثنتان , امرؤ , امرأة , ابنم،ايم الله ، است .

ب. في أمر الفعل الثلاثي مثل: اكتب , اقرأ، ادرس.....

ج. في ماضي الفعل الخماسي وأمره ومصدره ،مثل :

انتقل/ اجتمع/ اشترك اجتهَدَ اجْتَهِد اجْتِهاد , انتبَه انْتَبِه انْتِباه ، اسْتَمَعَ ، اسْتَمِعْ ، استِمَاع ، انْتَفَعَ ، انتفِعْ ، انتفَاع . انقطع ، اطَّلَعْ ، اطِّلاع.....

د. في ماضي الفعل السداسي وأمره ومصدره ،مثل : استطاع/ استنشق /استحاصت : استخرَج ,

استخرِجُ , استِخْراج، استغفَرَ ،استغفِرْ ، استغفار ، استبَانَ ، استَبِنْ ، استِبَانة . الاستطابة

هـ. في أل التعريف ،مثل : الولد ، الحيض /النفاس ....

مواضع همزة القطع :

تكون الهمزة همزة قطع ويجب كتابتها في أول الكلمة (أَ/ أُ/إِ)في الحالات الآتية :

أ. في جميع الأسماء ماعدا: اسم ، ابن ، ابنة ، اثنان ،اثنتان ، امرؤ ، امرأة ، ابنم ، ايم الله .

ب. في الضمائر المبدوءة بهمزة مثل : أنا ، أنت وغيرها .

ج. في ماضي الفعل الثلاثي المبدوء بهمزة ، مثل : أبى، أمر ، أخذ ....

د. في ماضي الفعل الرباعي مثل :أعلم ، أحسن ، أسلم ....

كيف يتعامل الطلاب المتفوقون مع الشعر العربي؟

دراسة لدى طلاب الجامعات الحكومية الماليزية

فابية تؤلوبوك

نيء فرحان مصطفى

جامعة فترا الماليزية، ماليزيا

ملخص البحث

إن تعلم الأدب العربي عامة، والشعر العربي خاصة، غالبا ما يرتبط ببعض المفاهيم السلبية مثل صعوبة فهمه واستيعابه، بل يعتقد البعض أن من أجل فهم النص الشعري فإنه يحتاج إلى جهد خاص ومعرفة خاصة. ومن أجل توضيح ذلك فإن الباحثين في مجال تعلم اللغة قد أبدوا ملاحظاتهم بإجراء البحث الخاص على الطلاب المتفوقين لمعرفة المزيد عن كيفية تعاملهم مع النص الأدبي. مع العلم أن عملية التعامل مع النص يتطلب استعمال استراتيجيات القراءة. وذلك لأن الاستراتيجيات التي استعملها الطلاب المتفوقون نستطيع أن نطبقها على الطلاب الضعاف وتساعدهم على فهم النص الأدبي. لذلك فإن هذا البحث النوعي يهدف إلى معرفة الاستراتيجيات التي يلجأ إليها الطلاب المتفوقون في محاولتهم لفهم النص الأدبي. ولغرض ذلك فإن ثلاثة من الطلاب المتفوقين اختيروا ليكونوا عينة البحث. وهؤلاء هم الطلاب الملايويون الذين يتخصصون في اللغة العربية في بعض الجامعات الحكومية الماليزية. وبيانات البحث التي تم الحصول عليها عن طريق المقابلة سوف تحلل باستخدام استراتيجيات القراءة الستة وهي استراتيجيات تذكرية، واستراتيجيات معرفية، واستراتيجيات تعويضية، واستراتيجيات تأثيرية واستراتيجيات اجتماعية. ونتائج البحث التي سوف نتوصل إليها سوف تساهم في فهم الطلاب للنص الأدبي وتذوقهم له مستخدمين الاستراتيجيات المناسبة والفعالة.

المقدمة

يمثل الأدب العربي عنصرا مهما في تعلم اللغة العربية في ماليزيا سواء في المرحلة المتوسطة أم الثانوية. ففي المدرسة، يبدأ تدريس الأدب بالتحديد عندما يكون الطلاب في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية أو مرحلة ما قبل الجامعة. أما في المرحلة الجامعية فإن بعض الجامعات التي تقدم برنامج اللغة العربية تُدخل المواد الأدبية كمواد إجبارية أو اختيارية تكمل البرنامج بعضه بعضا. والمثال على ذلك، تقدم الجامعة الوطنية الماليزية بعض المواد الأدبية كمواد إجبارية تكمل المواد الأخرى للبرنامج. والأمر نفسه يحدث في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا وجامعة فترا الماليزية حيث تقدمان بعض المواد الأدبية كتخصص مساند للبرنامج. فضلا عن ذلك، فإن هناك بعض الجامعات مثل جامعة العلوم الإسلامية وجامعة ملايا تقدمان بعض المواد الأدبية كمواد اختيارية تكمل برنامج اللغة العربية.

وانطلاقا من وجود هذه المواد الأدبية في برنامج تعلم اللغة العربية في ماليزيا، فإن هناك من الأبحاث تم إجراؤها عن تعلم الأدب وتعليمه في المدرارس والجامعات، منها دراسة منهج تعليم الأدب العربي في المدارس (أحمد طلال، ٢٠٠٩)، مشكلة تعلم الأدب العربي في الجامعات الحكومية الماليزية (فابية وجئ راضية، ٢٠٠٩)، ودليل فهم الأشعار العربية (تغكو غني، ٢٠٠٩). والواقع أن الأبحاث التي أجريت في هذا المجال مازالت محدودة وتحتاج إلى جهود أخرى ليسد هذا الفراغ. لذلك فإن النتائج التي توصلت إليها هذه الأبحاث مازالت قاصرة ولا تستطيع أن تفسر وتتغلب على مشكلة تعلم الأدب العربي في ماليزيا، ناهيك عن أن تعلم الأدب غالبا ما يرتبط بالمفاهيم السلبية مثل صعوبة فهم النص الأدبي وعدم ارتباطه بالواقع الحالي.

القراءة والفهم وعلاقتهما بعملية التعامل

عند الحديث عن ظاهرة تعلم الأدب العربي، فهو يرتبط ارتباطا بمهارة القراءة وفهم النص، أي هناك عمليتان مهمتان في تعامل الشخص مع النص. وبصفة عامة، إن العلاقة بين القراءة والفهم في تلك العملية وثيقة الصلة. بل إن القراءة والفهم يمثلان عنصرين مهمين يرتبط بعضه البعض. فالذي يقرأ ولكنه لا يفهم ما قرأه فهو حينئذ لا يعد قارئا، وذلك لأن الفهم يكمل عملية القراءة، وبدون الفهم لم تعد للقراءة أي فائدة (موراهيني، ١٩٩٩).

فنشاط القراءة والفهم في عملية تعامل الفرد مع النص يمثلان مهارتين مهمتين في سيطرته على اللغة. ومع ذلك، فإن الأبحاث التي أجريت عن مهارة القراءة في ماليزيا مازالت قاصرة، ولا سيما الأبحاث ذات علاقة بقراءة النص الأدبي. هذا ومع قلتها نذكر على سبيل المثال بحث محمد فوزي وآخرون (١٩٩٩) وعبد الملك (١٩٩٦) مثلا يشيران إلى أن مهارة الطلاب في فهم المقروء في مستوى ضعيف. بينما صبري (٢٠١٠) ونسيمة (٢٠٠٦) توصلا إلى أن مستواهم متوسط. وهذا يختلف مع ما ذهب إليه نور عزمن (٢٠٠٦) إلى أن ٨٠% من طلاب الثانوية يكون مستواهم جيدا.

بالإضافة إلى ذلك، وجد الباحثون أن ضعف الطلاب في القراءة له علاقة مباشرة بضعف الطلاب في المفردات، وأسلوب اللغة وكذلك النحو، وضعف الطلاب في تطبيق النحو أثناء القراءة أيضا يساهم في ضعف الطلاب للقراءة.

ففي الأبحاث عن القراءة عامة، وجدت أن هناك عوامل تساعد على عملية الفهم، منها كما ذكرها الباحثون: السيطرة على المفردات، وتوظيف المعلومات الخلفية، والانتفاع بالوعي فوق المعرفي، فضلا عن ذلك، هناك من الباحثين ربطوا بصفة خاصة بين القدرة في فهم النص وبين معرفة النحو.

بالإضافة إلى العوامل المذكورة أعلاه، هناك عامل يجذب انتباه الباحثين في الوقت الحالي، وهي استراتيجية القراءة. هناك عدة أبحاث أكدت على أن الاستخدام الصحيح للاستراتيجيات يؤثر تأثيرا إيجابيا على الفهم بل أصبح هو الآخر معيارا لتعيين مستوى قراءة الفرد، وقد أكدت الأبحاث الحديثة مثل بحث أوكسفورد (١٩٩٠)، وكوهين (١٩٩٠) وكاريل (١٩٩٨) وتشاموت (٢٠٠٥) أن استخدام الاستراتيجيات في عملية القراءة مهم جدا. لذلك، فإن التركيز عليها في عملية القراءة لابد أن يولي الاهتمام الخاص بها حتى تصبح عملية القراءة أسهل وأكثر فعالية.

استراتيجيات القراءة وعلاقتها بتعلم اللغة

في مجال تعلم اللغة، فإن استراتيجيات تعرف بأنها أي نشاط يقوم به فرد عن وعي ويهدف إلى سيطرة عملية التعلم بطريقة منظمة. فاستراتيجيات التعلم طبقا لتعريف "أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل، وأسرع، وأكثر إمتاعًا، وأكثر ذاتية التوجه،

وأكثر فعالية، وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة". وهذا النشاط يقوم به الطلاب لتكون عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر فعالية، كما يمكن أن يقوموا به في المواقف التعلمية المختلفة (أوكسفورد، ١٩٩٠).

ويرى أوكسفورد (١٩٩٠) بأن الاستراتيجيات من إحدى استراتيجيات تعلم اللغة عامة، ولها علاقة وثيقة بمهارة القراءة. بينما أولشفسكي (١٩٧٦-١٩٧٧) وهوسينفيلد (١٩٧٧) أن استراتيجية القراءة تستعمل للتغلب على مشكلة صعوبة الفهم التي يعانيها الفرد أثناء القراءة.

من الأبحاث التي تم إجراؤها في مجال استراتيجيات تعلم اللغة، نتجت عدة أصناف أو تقسيمات للاستراتيجيات، منها روبين (١٩٧٥)، ستيرن (١٩٧٥) و أو مالي وتشاموت (١٩٩٠) و أوكسفورد (١٩٩٠) الذي قسم عدة أنواع لاستراتيجيات تعلم اللغة، ومهما كان فإن تقسيم أوكسفورد (١٩٩٠) إلى ستة أنواع للاستراتيجيات وهي: استراتيجيات تذكرية، واستراتيجيات معرفية، واستراتيجيات تعويضية، واستراتيجيات تأثيرية واستراتيجيات اجتماعية تستعمل بطريقة أوسع في مجال استراتيجيات تعلم اللغة .

يرى نمبيار أن تقسيم أوكسفورد للاستراتيجيات له مميزات تنفرد بها عن غيره من الباحثين الآخرين، منها تخصيصه لاستراتيجيات تذكرية. وهذا النوع من الاستراتيجيات يحتاج إليه متعلمو اللغة الثانية مثل اللغة العربية. بينما يميل الباحثون الآخرون إلى أن يربطوا بين استراتيجية تذكرية واستراتيجية معرفية. فضلا عن ذلك ففي هذا التقسيم هناك إضافة لاستراتيجية أخرى وهي تعويضية ولها علاقة بالنشاطات للتغلب على مشكلة التعلم (نمبيار، ١٩٩٨) بل إن تقسيم أوكسفورد يعد أكثر ثباتا وأكثر شمولا وأكثر.

أثر الإسلام على استراتيجية تعلم اللغة

في ماليزيا إن الأبحاث عن استراتيجية تعلم اللغة قد نال اهتمام الباحثين المحليين كما فعل الباحثون في خارج ماليزيا، ومع بداية عام ٢٠٠٥م، هناك من الباحثين من حاول إدخال العناصر الإسلامية في بحثه. من الأبحاث التي بادرت بإدخالها هو بحث قام به زمري (٢٠٠٦)، وزمري ومحمد أمين (٢٠٠٥). وهذا البحث الكمي يضيف بعض العناصر الإسلامية منها: استراتيجية قراءة القرآن وقراءة الدعاء قبل الدرس أو القراءة. وقد أسفرت النتائج أن هذه الاستراتيجيات كثيرا ما استخدمها الطلاب المتفوقون.

فضلا عن ذلك، فإن هذه الاستراتيجية ذات العناصر الإسلامية لا يستخدمها الطلاب المتفوقون قبل القراءة فحسب، بل يستخدمونها أيضا أثناء القراءة وبعدها مثل قراءة البسملة قبل القراءة، والتحميد بعد القراءة، وربط الكلمات التي قرأوها في النص بالآيات القرآنية من أجل فهم النص المقروء

والدراسة المستفيضة عن الاستراتيجية ذات العناصر الإسلامية قام بها قمر الشكر (٢٠٠٩) عندما أضاف مركبا نظريا واحدا في استبانته عن استراتيجية تعلم اللغة الخاصة باستراتيجية ذات عناصر إسلامية. وهذا المركب النظري يسمى باستراتيجية ميتافيزيقية. وعلى أي حال، فإن البحث الذي أجرته نيء فرحان (٢٠١١) أكد أن هذه الاستراتيجية في الحقيقة لا يستقل عن الاستراتيجيات الست الأساسية التي قدمها أوكسفورد، بل بإمكان دمج هذه الاستراتيجية فيها ولاسيما استراتيجية فوق معرفية، واستراتيجية معرفية، واستراتيجية تذكرية، واستراتيجية تأثيرية. والاختلاف بين هاتين النتيجتين يكمن في مدخل البحث الذي أجراه كل من الباحثين عندما أجرى قمر الشكر (٢٠٠٩) دراسة كمية، بينما قامت نيء فرحان (٢٠١١) بدراسة كيفية أو نوعية.

الفرق بين استراتيجية الطلاب المتفوقين والطلاب الضعاف

هناك ثمة حقيقية لا يمكن التجاهل عنها، وهي أن مقدرة الطلاب في تحصيلهم العلمي يختلف من طالب إلى آخر. لذلك فإن قدرتهم على فهم النص المقروء يختلف وبالتالي أن استراتيجية القراءة التي يستخدمها تختلف من الطالب المتفوق والطالب الضعيف.

وقد أكد البحث أن الطلاب المتفوقين يستخدمون أكثر من استراتيجية واحدة في محاولتهم لفهم النص، بل يستخدمونها بتكرار. ومع ذلك فإن تعدد الاستراتيجيات المستخدمة وحده ليس مؤشرا واحدا على مستوى الفهم، وذلك لأن الطلاب المتفوقين هم الذين يستخدمون الاستراتيجيات بطريقة فعالة ومناسبة مع أغراض النص.

وبالنظر إلى الاستراتيجية القائمة على عملية القراءة، فإن الطلاب المتفوقين لديهم القدرة على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة التي يقرؤونها حتى يستطيعوا أن يفهموها بسهولة. وهذا الأمر له علاقة بعملية القراءة من الأعلى إلى الأسفل، وكذلك عملية التفاعل في القراءة (بيرنهاردت، ١٩٩١؛ كوهين، ١٩٩٨). كما أن الأمر يختلف عند الطلاب الضعاف حيث

يميلون إلى استخدام استراتيجية القراءة من الأعلى إلى الأسفل، أي محاولة فهم معنى الكلمة على حدة، ثم تكوين معنى الكلمة، وفي النهاية محاولة فهم النص ككل (أوكسفورد وآخرون، ٢٠٠٤).

وأكدت هوسينفيلد (١٩٧٧) أن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب المتفوقون والطلاب الضعاف تختلف تماما. واستخلصت أن هناك فروقاً شاسعة بين هاتين المجموعتين، حيث وجدت أن مجموعة الممتازين التزموا ببعض الاستراتيجيات أثناء القراءة؛ وهي كما يلي:

١- الاعتماد على ترجمة المعاني في تراكيب موسعّة.
٢- تخمين الترجمة في الذهن حتى يستفيدوا منها في فهم المهمة كلها.
٣- الاستفادة من الكلمات الأخرى أو المعنى السياقي في المهمة عند مواجهة صعوبة في فهم معنى كلمة ما.
٤- القدرة على التفريق بين أهم الكلمات المساهمة في فهم المعاني، وبين أقلّها أهمية في ذلك.
٥- ترك الكلمات التي يرونها غير مهمة في فهم المعنى الكلي للمهمة.
٦- لديهم شعور بالمبدأ الذاتي الإيجابي.

أما مجموعة الطلبة الضعاف، فتوصلت هوسينفيلد (١٩٧٧م) إلى أنهم استخدموا هذه الاستراتيجيات؛ كما يلي:

١- الاعتماد بشكل كبير على ترجمة كل كلمة في المهمة.
٢- اعتمادهم على ترجمة معنى كل كلمة حتى سهولة غياب المعنى السياقي للقطعة.
٣- الرجوع إلى مسرد الكلمات مباشرةً عند مواجهة مشكلة استيعابية لكلمة ما.
٤- النظرة الواحدة إلى أهمية كل كلمة بدون التفريق بينها.
٥- لديهم شعور بالمبدأ الذاتي السلبي.

وبناء على هذا الفرق والاختلاف بين الطلاب المتفوقين والضعاف منهم، فإن استراتيجيات القراءة لدى الطلاب المتفوقين تعد محور الأبحاث المهمة للنظر إليه لدي الباحثين. وذلك لأنه يستطيع أن يوضح عملية حقيقة كيف أن القارئ يتعامل مع النص المقروء بل خلال هذا التوضيح فإنه سوف يساعد الطلاب والمعلمين للتغلب على ضعف الطلاب في الفهم.

وإذا ربطنا البحث المذكور بفهم الطلاب للنص الأدبي العربي، ولا سيما النص الشعري، فإننا يمكننا طرح بعض الأسئلة، منها: كيف يتعامل الطلاب المتفوقون مع النص الشعري؟ ما

الاستراتيجيات التي استخدمها الطلاب المتفوقون لفهم النص الشعري؟ لذا فإن هذا البحث سوف يجيب على هذه الأسئلة.

منهج البحث

هذا البحث هو بحث ميداني حيث يتبع قاعدة تحليل النص الكيفي. وهذه القاعدة تهدف إلى تفصيل وبيان استراتيجيات عديدة يستخدمها الطلاب المتفوقون أثناء تعاملهم مع النص الأدبي ومحاولتهم لفهمه. ويشارك ثلاثة طلاب في هذا البحث، وهم طلاب ملايويون من السنة الثانية والثالثة من ثلاث جامعات حكومية محلية وهي: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الجامعة الوطنية الماليزية، وجامعة فترا الماليزية. ويتخصص هؤلاء الطلاب في اللغة العربية كما أنهم قد درسوا عدة مواد أدبية أثناء دراستهم في الجامعة. وتم اختيار هؤلاء عن طريق العينة الهدفية. وذلك لأن الدراسة الكمية كهذه تتطلب ذلك النوع من العينات لضمان الوصول إلى نتائج مرضية عن الظاهرة المعينة المدروسة (فاتون، ١٩٩٠). وهؤلاء الثلاث من الطلاب المتفوقين نسبيا بالنظر إلى تحصيلهم الأكاديمي في الامتحانات.

من أجل الحصول على استراتيجيات استعملها الطلاب، تم إجراء المقابلة الشخصية بينهم وبين الباحثتين. ومن ثم فإن البيانات الحاصلة المدونة توصف حتى تكون تدوينا حرفيا، وبعد ذلك تحلل تلك البيانات تبعا لاستراتيجيات التعلم الست التي قدمها أوكسفورد (١٩٩٠) أي: استراتيجيات تذكرية، واستراتيجيات معرفية، واستراتيجيات تعويضية، واستراتيجيات تأثيرية، واستراتيجيات اجتماعية لغرض التصنيف.

التحليل

توصل البحث إلى أن جميع الطلاب قد لجأوا إلى أنواع عديدة لاستراتيجيات القراءة أثناء تعاملهم مع النص الأدبي في محاولتهم للفهم. وفيما يلي استراتيجيات القراءة التي استعملها الطلاب:

١- استراتيجيات تذكرية

ترتبط هذه الاستراتيجية بعمليتين تحدثان في ذاكرة الفرد أثناء القراءة، أي تخزين المعاني التي فهمها حديثا ثم استرجاعها وقت الحاجة (أوكسفورد، ١٩٩٠). والبيانات التي تم الحصول عليها تشير إلى أن المشاركين يستخدمون الاستراتيجيات الآتية:

أ – محاولة تذكر ما سبقه الطلاب من الدروس

والبيانات التي تم التحليل تدل على أن الطلاب المشاركين حاولوا تذكر ما درسوه أثناء تعاملهم مع الشعر العربي، وهذا ما أكدوه وقالوا:

"أحاول أن أتذكر ما درسته في الفصل في مادة الأدب "[١].

"أنا عندما أحاول أن أفهم أربط ... أ.. بالكلمة التي أعتدت استعمالها في الفصل، ... أو أتذكر الكلمات التي درسنا الأساتذة"

"أربط بالأمور الأخرى... بالنصوص التي درستها في الفصل"[٢]

ب- ربط النص بثقافة العرب

فقد أجاب أحد المشاركين بأنه ربط ما قرأه بثقافة العرب، كما وضح ذلك كالآتي:

"لسنا من العرب، فعندما نريد أن نفهم النص نحاول فهم ثقافتهم ...كيف يستعملونها، الثقافة الموجودة عندهم، وبعد ذلك نحاول أن نربطها بالشعر..." [٣]

ج- ربط النص بواقع الحياة

[١] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة وتعريب: محمد دعدور، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م)، ص١٠٣.

[٢] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه إلى الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠١١م)، ص٣٢.

[٣] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**، ص٣٤.

هناك من المشاركين من حاول استخدام استراتيجية بربط النص مع واقع الحياة، كما هو موضح كالآتي:

"... والسبب عندما نريد أن نعيش لا بد أن نكون راضين بما قدره الله ... ومهما كان فالحياة ليست بسهلة، ففي بعض الأحيان نواجه الصعوبات، وفي أحيان أخرى نسعد بالحياة كالليل، فالليل لا يستمر، فبعده سوف يأتي النهار..." [١]

د- ربط الكلمات غير المفهومة بالكلمات التي تم معرفتها من قبل

أقر أحد المشاركين بأنه ربط النص الشعري بالكلمات في ذاكرته التي تم معرفة معانيها عندما يواجه مشكلة صعوبة فهم بعض الكلمات الجديدة، كما هو موضح كالآتي:

"فأنا أحاول أن أبحث عن الكلمات المشابهة لها (الكلمات السهلة) ... ثم أحاول ربطها بالكلمات التي لا أفهمها..." [٢]

ه- ربط النص بعلم البلاغة المدروس سابقا

عند التعامل مع النص الشعري، يستخدم الطلاب علوم اللغة الأخرى، منها علم البلاغة، كما هو موضح كالآتي:

"أجرب أن أستعمل "الاستفهام" مثلا.. نعم هناك استفهام ... وهذ هو أسلوب البلاغة ...فكما درست في الفصل ... معظم الأبيات الشعرية كما لاحظت تستعمل أسلوبا بلاغيا..." [٣]

وقالوا أن علم البلاغة يستعمل أكثر مقارنة بالعلوم الأخرى في الشعر، وهذا العلم يساعد الفرد في فهم النص، كما يقول أحد المشاركين:

---

[١] انظر: المرجع السابق نفسه، ٣٤.

[٢] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، (المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م)، ص١٧.

[٣] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**، ص٢٢.

"أنا أحب أن أفهم ما هو مكتوب في النص ... فكما درسنا علم المعاني...وعلم المعاني نفهم من خلال السياق، فعلا لا بد أن نفهم النحو ... لكني أميل أكثر إلى السياق ولا إلى النحو" [١]

ويقول أيضا :

"فكما يقول الأستاذ أن علم المعاني أعلى من علم النحو، لذلك لابد أن نفهم الجمل أولا ثم ننظر إلى الكلام البلاغي ... ويقول الأستاذ أيضا يمكننا أن نخمن مفهوم الكلام ... وذلك بالنظر إلى السياق ... وهذا ما درّسنا الأستاذ ... فعندما نريد أن نفهم الآية القرآنية لا بد أن ننظر إلى المعاني الثانوية أيضا ... وإذا أمعنا النظر في تلك المعاني خلال السياق نستطيع أن نتوصل إليها ... فهذا ما أستطيع أن أمارس مادرسته في علم البلاغة" [٢]

و-ربط النص بالكلمات في القرآن أو الحديث التي تم معرفة معانيها من قبل

استفاد الطلاب من معاني الكلمات في القرآن أو الحديث ووظفوها في محاولتهم لفهم النص، كما قالوا:

"عندما أريد أن أفهم نصا ما ألجأ إلى الكلمات الواردة في الحديث ... وإذا أستصعب أرجع إلى الكلمات في القرآن ثم أربطها ..."[٣]

"أربط بشيء آخر ... بالنص القرآني ... [٤]

ز- ربط البيت الحالي بالبيت السابق

[١] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، ص٣٣.

[٢] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٤١.

[٣] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**،ص٢.

[٤] انظر: المرجع السابق، ص٣٢.

خلال هذا التعامل مع النص، يحاول الطلاب ربط ما فهموه من البيت السابق مع البيت الحالي، كما يقول أحدهم:

"على سبيل المثال: البيت السابق يتحدث عن "الكائنات" ..نعم البيت الذي بعده لا أفهم بعض كلماته، لذلك أخمن أن الشاعر يريد أن يعبر عن الأشياء التي حوله إذن... "[١]

٢- استراتيجيات معرفية

تمثل هذه الاستراتيجية أي نشاط قام به الفرد في ذهنه أثناء تعامله مع النص المقروء مباشرة (أوكسفورد، ١٩٩٠). وفي هذا البحث هناك أنواع لاستراتيجية معرفية استخدمها الطلاب المشاركون، منها:

أ- محاولة تمييز نوع الكلام بين الشعر والنثر

جنس الأدب العربي من الشعر أو النثر له دور في عملية الفهم، وهذا ما أقره أحد المشاركين:

"ننظر إلى...نعم نوع الكلام... هناك أبيات...بعدذلك ... هناك قافية... إذن بالتأكيد هو الشعر..."[٢]

ب- الفهم العام للنص

تشير بيانات البحث إلى أن الطلاب المتفوقين يفهمون النص إجماليا دون التركيز على كل كلمة بصفة خاصة، كما هو موضح كالآتي:

"...أنا لا أفهم بالتفصيل كل بيت من الأبيات ...ولكن أفهم المعنى العام للنص..."[٣]

ج- فهم معاني بعض الكلمات المفتاحية في كل بيت من الأبيات الشعرية

---

[١] انظر: المرجع السابق، ص٢٨.

[٢] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص٥.

[٣] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، ص٥١.

بالنسبة للمشاركين الذين فهموا النص إجماليا، فإنهم يختارون الكلمات المعينة يعتبرونها كلمات مفتاحية من أجل فهم النص بالتفصيل كما يقول أحدهم:

"الذي أتصفح في الانترنيت... ليس كثيرا...مثل الكلمات المفتاحية فقط... "[١]

وتعيينهم للكلمات المفتاحية هي تلك الكلمات التي لا يفهمونها:

"بالنسبة لي الكلمات المفتاحية هي تلك الكلمات التي لا أفهمها ..."[٢]

د- محاولة فهم كل كلمة من الكلمات

هناك من المشاركين من يحاول أن يفهم كل كلمة في النص عندما يقول أحدهم:

"بالنظر إلى البيت الأول والبيت الأخير ... نعم ننظر إلى كلمة ثم كلمة ... [٣]

ويضيف أن هذه الاستراتيجية مهمة لأن:

- كل كلمة لها معنى خاص
  "نعم ...في الغالب معنى كلمة في الشعر لا يكون مباشرا... ولكن لها معنى خاص ..." [٤]
  لذلك ، فإن كل كلمة لا بد من فهمها، ومن أجل ذلك يتم البحث عن معانيها بالرجوع إلى:
- الانترنيت
  "على الأقل أبحث في الانترنيت ... ما معناها..." [٥]
  "إذن أحاول أن أتصفح في الانترنيت ..."[٦]
- القاموس

---

[١] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٢٣.

[٢] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٢٥.

[٣] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص٤٣.

[٤] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٣٦.

[٥] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٢٥.

[٦] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، ص١٧.

"بالنسبة لي، مهما كان لابد من البحث في القاموس ...نعم لابد أن أفهم معنى كل كلمة ثم بعد ذلك أنظر إلى المعنى العام..."[١]

- بعد فهم كل كلمة، فهناك عملية أخرى لا بد أن يفهمها وذلك لأن هناك معنى ثانوي لكل كلمة. وهذه العملية ترتبط بعملية فهم معنى الكلمة تبعا للسياق في البيت. وهم يعتقدون أن هذه العملية صعبة، وبالتالي فهم يضطرون إلى استخدام استراتيجية أخرى، منها استراتيجية اجتماعية.

ه- تحليل المعاني باستخدام القواعد العربية

بالرجوع إلى المشاركين، إن النحو والصرف مهمان لفهم معاني الكلمات:

"نعم الشعر أيضا، النحو والصرف كذلك مهم لفهم معاني الكلمات"[٢]

من العناصر اللغوية التي ينظر إليها بعين الاعتبار:

- التعرف عل الفاعل لكل فعل من الأفعال وكذلك الخبر للمبتدأ:

"إذا كان هناك في البيت نعرف الفاعل وفعله، وهذا سوف يساعدنا في فهم المقصود"[٣]

"كما في النحو فلا بد من معرفة الفاعل وفعله... المبتدأ وخبره..."[٤]

- التركيز على الفعل ثم البحث عن المفعول به لمعرفة ما الذي وقع عليه الفعل:

"المثال: أنظر إلى كلمة "طمحت" وكأن معناها "اجتهدت" ... من حيث الفعل... ثم أنظر إلى الفعل وما بعده..."[٥]

- الحركات (الإعراب)

"إذا أردنا أن نعرف أين فاعل الفعل، ننظر إلى الحركة (التشكيل) ..."[٦]

---

[١] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص١١٧.

[٢] انظر: المرجع السابق نفسه، ص١٢١.

[٣] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٥٩.

[٤] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، ص٣٧.

[٥] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٢٥.

[٦] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص٥٧.

- التأكد من وظيفة حروف المعاني التي تؤثر على المعنى مثل كلمة "لن" التي تفيد نفي المستقبل: "ربما إذا كان هناك كلمة "لن" فإنه سوف لا يفعل إلى الأبد"[١]

- التأكد من الضمير: "هناك شيء آخر، ننظر إلى الضمير... هذا الضمير يرجع إلى من ..."[٢]

و- ترجمة النصوص إلى اللغة الملايوية

من استراتيجيية معرفية استخدمها الطلاب كذلك الترجمة إلى اللغة الملايوية، مثل:

"أحاول ترجمة من البيت إلى البيت الآخر..."[٣]

ز- محاولة تقطيع الأبيات إلى جزء أصغر

هناك من المشاركين من حاول تقطيع الأبيات التي قرأها إلى أجزاء صغيرة كما وضحه كالآتي:

"أحاول أن أفهم بتقطيع الأبيات، فالأبيات الشعرية في الغالب الجزء الأعلى يتحدث عن شيء... والوسط عن شيء... والأسفل عن شيء...لذلك أحاول تقطيعها أولا ثم أحاول أن أفهمها، والمثال على ذلك الأبيات الثلاثة الأولى تتحدث عن نفسه ... والثلاثة الأخرى عن الآخرين ... والثلاثة الأخرى عن الأمور الأخرى... نعم هكذا غالبا"[٤]

ح- إعادة القراءة

عندما يواجه الطلاب صعوبة فهم النص، فهم سوف يقرأون عدة مرات ويكررونها، مثل:

"بالنسبة لي، فأنا أقرأ مثلا سبع مرات...أفهم أو لا أفهم فهذا شيء آخر ولكن أحاول أن أقرأ"[٥]

---

[١] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٦٧.

[٢] انظر: المرجع السابق نفسه، ص79.

[٣] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٧١.

[٤] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**، ص١٤.

[٥] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٣٠.

٣- استراتيجيات تعويضية

يقول المشاركون أن "التخمين" أو ما يعرف باستراتيجية تعويضية تمثل استراتيجية يستخدمها باستمرار لدى الطلاب حين يقول أحدهم:

"التخمين أمر عادي، أنا دائما أخمن... دائما أحاول التخمين لكي أفهم ... "[١]

بل يقولون أنهم سوف يحاولون التخمين بقدر الإمكان أثناء التعامل مع النص الشعري ، كما يقول أحدهم:

"أحاول بقدر الإمكان أن أخمن وإن كان خطأ، لا بأس... "[٢]

وعلى الرغم من ذلك، فإنهم يستخدمون أنواعا عديدة لهذه الاستراتيحية، منها:

أ- تخمين معاني الكلمات بالاستناد إلى الموضوع

موضوع الشعر يمثل الشيء الأساسي يستندون إليه أثناء تخمينهم:

"نعم أنظر إلى موضوع الشعر أولا..."[٣]

ب- تخمين الكلمات بالاستناد إلى سياق الجملة أو محور الشعر

بالإضافة إلى موضوع الشعر، فإنهم يخمنون معاني الكلمات بالاستناد إلى سياق الجملة أو محور الشعر، كما هو موضح في قول أحدهم كالآتي:

"أنا كثيرا ما أخمن... حتى أتاكد من أنه صحيح أم خطأ، أنظر إلى السياق ... وما أخمنه أرجع إلى السياق"[٤]

ج- تخمين معاني الكلمات بالاستناد إلى الشاعر وعصره

[١] انظر: المرجع السابق نفسه، ص١٠.

[٢] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، ص٤٧.

[٣] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص٤٣.

[٤] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، ص٣١.

هناك من المشاركين من يقول أن ميل الشاعر تجاه ظاهرة معينة يساعده على تخمين مضمون النص، وهو كما يقول: "في الغالب الشاعر له اتجاه معين، فهناك من يميل إلى المدح وهناك من يميل إلى الهجاء..."[١] وهناك من يحاول فهم النص بالنظر إلى العصر الذي يعيشه الشاعر، مثل:

"أنا أحاول أن أنظر إلى العصر الذي قيل فيه ذلك الشعر، والمثال على ذلك العصر الجاهلي وكذلك إلى الشاعر ثم أحاول ربطه بزمنه"[٢] (م.٣: ٦)

د- تخمين معاني الكلمات بالاستناد إلى الكلمات في الجملة نفسها التي فهمها الطلاب

يستفيد الطلاب المتفوقون من الكلمات في الجملة التي فهموها أثناء قراءتهم للنص الشعري، كما يقول أحدهم:

"ليس من الضروري أن نفهم جميع الكلمات...لا بد أن ننظر أيضا...في الحقيقة أن الكلمات المجاورة تساعدنا على الفهم"[٣]

"إذا لا نفهم الكلمة، ننظر إلى الجملة، والكلمات في الجملة يرتبط بعضها ببعض، أنظر إلى الكلمة قبلها والكلمة بعدها، وأحاول أن أخمن"[٤]

هـ- تخمين الكلمات بالاستناد إلى المفهوم العام للنص

يقول أحد المشاركين أنه يستغل فهمه لبعض الكلمات في النص لتخمين معاني الكلمات الأخرى التي لا يفهمها في الشعر، كما يقول:

---

[١] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص٤٥.

[٢] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**، ص٦.

[٣] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، ص٥٥.

[٤] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**،ص٤.

"أنا أحاول أن أخمن ...والمثال على ذلك إذا كان في النص كلمة "أيام" ... وهو(الشاعر) يستعمل كلمة "أيام" ... وهذا بمعنى يوم كامل ربما... فأنا أخمن "في ذات يوم" أو يمكن أن يكون يوما مر عليه الشاعر..."[١]

و- تخمين الكلمات بالاستناد إلى البيت السابق

يخمن الطلاب كذلك بالاستناد إلى البيت (الشعر) السابق الذي فهمه، كما يقول أحدهم:

" على سبيل المثال: البيت الذي قبله يتحدث عن الكائنات... نعم ثم البيت الذي بعده لا أفهم، لذلك أخمن ربما يريد الشاعر أن يتحدث عن الأشياء التي حوله ..."[٢]

٤- استراتيجيات فوق معرفية

أكد أوكسفودر أن هذه الاستراتيجية لها علاقة وثيقة بما استعده الفرد قبل نشاط القراءة وكذلك التقييم الذاتي بعد القراءة. وبيانات البحث تشير إلى أن المشاركين طبقوا بعضا من هذه الاستراتيجيات، مثل:

أ- قراءة البسملة قبل البدء بقراءة النص

فقد اعترف أحد المشاركين بأنه قد اعتاد على قراءة البسملة قبل البدء بقراءة النص الأدبي، وهو يفعل ذلك آملا بأن يسهل عليهم فهمه، كما يتضح من قوله:

"عندما أبدأ أقرأ النص، وقبل أن أبحث عن معاني الكلمات أقرأ البسملة أولا"[٣]

ب- الإكثار من قراءة النص الأدبي

يقرر أحد المشاركين حاجته الماسة إلى الإكثار من قراة النصوص الأدبية حتى يرتفع مستوى فهمه، كما يقول:

---

[١] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٢٠.

[٢] انظر: المرجع السابق نفسه، ص٢٨.

[٣] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص٤٣.

"من أجل فهم النص ...كما أعتقد ... وخاصة النصوص الأدبية ... فلا بد من الإكثار من قراءتها... وذلك لأن الكلمات الواردة في النصوص ليست عادية ... لأنه أسلوب راق"[١]

ج- العزم القوي للفهم

هناك من المشاركين لديه عزم قوي واستعداد كبير لفهم جميع النصوص التي سوف يقرأها، كما هو موضح في قوله:

"لابد أن أقرأ حتى أفهم"[٢]

٥- استراتيجيات تأثيرية

تدل البيانات من المشاركين أنهم يستخدمون استراتيجية تأثيرية وهي رد فعل يتعلق بمحاولة الفرد لرفع معنوياته عندما يواجه مشكلة صعوبة فهم النص، منها :

أ- عدم اليأس

لدى الطلاب المتفوقين معنويات عالية وهم لا ييأسون عندما يواجهون صعوبة فهم النص، كما يقول أحد المشاركين:

"يزداد شوقي لفهم النص، لماذا ... لأنني وجدت أن هناك كلمات لا أفهمها ... لذلك لابد أن أبذل جهدا أكثر حتى أستطيع أن أفهم تلك الكلمات"[٣]

ب- الرضا

بالإضافة إلى عدم اليأس، يحاول الطلاب المتفوقون إقناع أنفسهم بالرضا بما توصلوا إليه من مستوى الفهم بعد أن كانوا قد بذلوا قصارى جهدهم في ذلك، كما يقول أحد المجيبين:

"إذا قرأت مرات عديدة ومازلت لا أفهم، أترك ذلك البيت (الشعر) وأرضى بذلك..."[١]

---

[١] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**،ص٥٧.

[٢] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**، ص٣٠.

[٣] انظر: دعدور، محمد، **استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، ص٦٣.

٦-استراتيجيات اجتماعية

وهذه الاستراتيجية لها علاقة وثيقة بعملية الاتصال مع الأفراد الآخرين أثناء القراءة. وتشير البيانات إلى أن المشاركين استخدموا نوعا واحدا فقط من أنواع هذه الاستراتيجية، وهي:

أ- الرجوع إلى المدرسين

يرجع الطلاب إلى المدرسين إذا أتيحت لهم فرصة ذلك، كما هو موضح في قول أحدهم :

"غالبا في الفصل هناك مدرس أو مدرسة ... نعم أرجع إلى المدرس أو المدرسة ..."[٢]

الخاتمة

بناء على التحليل السابق، يتضح لنا أن الطلاب المتفوقين أثناء تعاملهم مع النص يحاولون أقصى جهودهم لفهم النص باستخدام جميع الاستراتيجيات الست المذكورة وهي؛ استراتيجيات تذكرية، واستراتيجيات معرفية، واستراتيجيات تعويضية، واستراتيجيات فوق معرفية، واستراتيجيات تأثيرية، واستراتيجيات اجتماعية.

من حيث استخدامهم لاستراتيجيات تذكرية، فإنهم سوف يحاولون تذكر ما سبقتهم من دراسة النصوص ثم ربطها بالشعر الحالي، كما أنهم يستفيدون أيضا من ثقافة العرب في محاولتهم لربط الموضوع بها، فضلا عن ذلك فهم سوف يربطون الكلمات في الشعر بالكلمات الواردة في القرآن أو الحديث وربطها أيضا بعلوم اللغة العربية الأخرى مثل النحو والصرف والبلاغة. من المحاولات الأخرى التي حاولها الطلاب هي ربط الأبيات الشعرية بما قبلها وما بعدها ليتسنى لهم فهم النص.

من حيث استراتيجيات معرفية، فالطلاب يحاولون فهم النص بالإجمال ثم يحاولون فهم معاني كل كلمة على حدة، وذلك لأن كل كلمة لها دلالتها الخاصة. إلى جانب ذلك، يحاولون فهم الكلمات المفتاحية في كل بيت من الأبيات الشعرية. كما أنهم سوف يدققون كل كلمة باستخدام

---

[١] انظر: مصطفى، نيء فرحان، **استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي**،ص٢٨.

[٢] انظر: أوكسفورد، ر. ل.، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ص٣٧.

القاعدة النحوية مثل التعرف على الفاعل، والفعل، والمفعول به، والضمير وحروف المعاني في كل بيت من الأبيات. وللإعراب أيضا دور في فهمهم للنص. ولم يكتف الطلاب بهذا، بل بدأوا يترجمون النص أيضا إلى اللغة الأم وهي اللغة الملايوية في محاولتهم لفهم النص. ومن أجل فهم النص أيضا يقطعون الأبيات ويقسمونها إلى أجزاء صغيرة ثم يقرأونها مرارا.

بالنسبة لاستراتيجيات تعويضية، فالطلاب سوف يخمنون الكلمات الصعبة التي لا يفهمونها مستندين إلى موضوع الشعر، أو الشاعر والعصر الذي يعيشه، أو سياق النص، أومحور الشعر ثم ربط جميع هذه العناصر بالكلمات التي يفهمونها في الشعر.

أما استراتيجية فوق معرفية، فالطلاب يبدأون قراءة الشعر بقراءة البسملة كخطوة أولى لهم، وفي الوقت نفسه يحاولون الإكثار من قراءة النصوص الشعرية الأخرى مصاحبة بقوة العزم.

من حيث استراتيجيات تأثيرية، فالطلاب لا ييأسون من محاولتهم لفهم النص الشعري، ويصاحب هذه المحاولة الجادة التوكل على الله، وفي النهاية يلجأون إلى استراتيجيات اجتماعية بسؤال المدرسين كخطوة أخيرة في محاولتهم لفهم المقروء.

إن الاستخدام المتعدد لاستراتيجيات مختلفة يساعد الطلاب المتفوقين على رفع مستواهم في فهم النص أثناء تعاملهم مع النص الشعري، لذلك فإن من توصيات البحث في تعلم الأدب العربي ولا سيما الشعر يكون على النحو الآتي:

١- اختيار موضوعات النص ذات علاقة مباشرة بحياة الطلاب.
٢- تنبيه الطلاب على ربط الموضوع المدروس بالتجارب التي مروا بها في حياتهم.
٣- ربط الموضوع المدروس بعلوم اللغة العربية الأخرى مثل النحو والصرف والبلاغة والعمل على تكاملها حتى تكون عملية التعلم أكثر فعالية.
٤- ربط الكلمات الصعبة في النص بالكلمات الواردة في القرآن أو الحديث.
٥- تجنب المدرسين من استخدام طرق تدريس التقليدية، بل عليهم استخدام مداخل حديثة تتماشى مع التقدم التكنولوجيا مثل استخدام الانترنيت وغيرها من الوسائل الحديثة.

العنصر التعليمي في رواية قصب المخيّم للروائي النيجيري دي أو فاغنوا وملامح بعض التعاليم الإسلامية فيها: دراسة أدبية تحليلية

معروف الراجي أوويمي

الأستادة الدكتورة رحمة بنت أحمد حاج عثمان

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

ملخّص البحث

يهدف هذا البحث إلى أهمية الأدب الشعبي النيجيري في تعليم الأخلاق الحميدة وغرز القيم والخصال المثالية في نفوس الناس، وإبراز أثر هذا التعليم في المجتمع اليورباوي في جنوب غربي نيجيريا منذ عديد من الزمن، ذلك بالإضافة إلى دراسة العلاقات المتواجدة بين هذه التعاليم والتعاليم الإسلامية التي تدعوا إلى الخير وإصلاح البشرية والمجتمع. وتبدوا أهميته أيضا في إدراك العلاقة بين تراثنا الإسلامي والأدب الموافق اعتزازا للأدب الإسلامي المقارن للتعارف على ما بيننا وبين غير المسلمين من الخير الذي ينبثق من الدين أو من الفطرة. ويجدر بنا هنا أن نذكر أن لهذا البحث ثلاثة فصول مسبوقة بمقدمة ثم خاتمة. ففي الفصل الأول نبذة يسيرة عن الرواية والمؤلف، والفصل الثاني عبارة عن الحديث المبسوط عن هذه التعاليم الواردة في تلك الرواية، أما الفصل الثالث والأخير فيشمل عرض وتطبيق تلك التعاليم في الرواية المذكورة أعلاها، ثم دراسة العلاقات المتواجدة بين تلك التعاليم والتعاليم الإسلامية بأدلات من الكتاب والسنة، حتى ندرك أن الإسلام كله خير وهو أيضا أصل كل الأخلاق الحميدة. واتهج الباحثان في هذا البحث منهجين تحليليا ووصفيا.

المقدّمة

يتبين لنا – قيد البحث – أن طريق المؤلف في إرشاد الناس لعامل تعليمي أساسي، وأول الحوافز التي دفعت إلى إنجاز هذا العمل الروائي الراقي، وهو أيضا من العناصر المهمة التي بنيت عليها هذه

الرواية، حيث استوجب المؤلف على نفسه تعليم الآخرين القيم الأخلاقية والإنسانية وفائدهما في المجتمع، وأن يعتبر قراؤه بأحداث رواياته ويستفيدوا منها في يومياتهم. هكذا فعل المؤلف في جميع رواياته، من الصياد الجريء، وغابة الله، وألغاز الإله، وقصب المخيم التي بين يدي الدراسة، لا يهتم المؤلف كثيرًا بجانب المتعة في روايته قصب المخيم بالغ اهتمامه بالعنصر التعليمي أو الهادف، مع أن المتعة والإفادة شيئان ضروريان في إنشاء الرواية، ولكن المؤلف يستطيع أن يحقق جانب المتعة في هذه الرواية فقط عن عرضه المشوق لبطله، ومع ذلك فلا يتساوي العنصر الإمتاعي مع العنصر التعليمي نسبيًا.

ووَفْقًا لما سبق، كان المؤلف عادة يجعل الراوي مطالب السامع أو المروى له أن يتعلم حِكماً وآدابا من حديثه، وأحيانا، يطالبه بأن يستعد أدوات الكتابة لكي يسجل فوائد، ودررا، ونوادر من قصصه، فمثال ذلك" :أروي لك قصة أخرى، وأعلمك حكمة غالية"[1]. وبعد ما أسلفنا أن الغاية الأساسية من كتابة روايته هي تعليم القيم الأخلاقية، فهناك ظواهر أخرى تؤكد ذلك، ومن هذه الظواهر أن حبكة هذه الرواية –قصب المخيم –تثبت العنصر التعليمي، فمثلاً :ظل الراوي يخبر الكاتب أنه بعث إليه قاصًا ليقصّ عليه سيرة حياته، لكي يستفيد منها كافة البشرية من خبرته، "لقد كلفت بالحضور إليك لكي أحكي لك قصة حياتي لتنشرها في الناس بكل دقة وترويها عني مثلما سمعتها مني[2]." بهذا نستخلص أن هذه الرواية ديوان تعلم القيم الأخلاقية، ونستنبط من ذلك أيضًا حكما مهمة تهدينا إلى معرفة من يستحق أن نتعلم منه . أما **طبيعة العنصر التعليمي** في هذه الرواية: (Nature of Didactic Element) فللمؤلف في سرده للعنصر التعليمي في رواياته ثلاث طرق، وكذلك الرواية التي ندرسها الآن، وها هي تلكم الطرق الثلاث: **إدانة الرذائل، وتمجيد الفضائل، والتعليق الاجتماعي**.

[1] عبد السلام، أحمد شيخ ، **ترجمة: قصب المخيم لـ دي. أو. فاغنوا** (نيجيريا: شيبيأتيما، إجيبو أودي، ١٩٩٤م)، ص ١٣٢.

[2] المرجع نفسه، ص١٣٣.

الفصل الأول: نبذة يسيرة عن المؤلف والرواية (قصب المخيّم).

المؤلف(:دي أوو فاغنوا D,O. Fagunwa)

ولادته:

هو دَنْيَالِ أُولُورُنْفَيمِي فَاغُنْوَا (Daniel Olorunfemi Fagunwa)من مواليد قرية أُوكَيْ إِيبَوُا (Oke Igboولاية أندوا (Ondo State)، جنوب غرب نيجيريا .أجمع المؤرخون والكتاب الذين كتبوا عنه على تاريخ ولادته، إلا الدكتور علي شلش في كتابه "الأدب الإفريقي" حيث قال بأنه ولد عام 1910م .والصحيح ما أجمع عليه الكتاب والمؤرخون أن تاريخ ولادته عام 1903م .ولد من أسرة وطيدة الإيمان بالوثنية ولكن اعتنق والداه المسيحية قبل ولادته .اسم والده جُوشُوَا أَكِنْتُدَىْ (Joshua Akintunde)، وأمه أُشُنْيَمِي (Osunyemi)وهما فلاحان[١].

ثقافته (القبلية، المسيحية والغربية):

ومما لا خلاف فيه، أن دي أو فاغنوا تثقف بالثقافة المسيحية، لأنه اعتنق المسيحية تأسّيا بوالديه، الأمر الذي أدّى إلى تأثير العقيدة المسيحية في شتى مكتوباته العلمية وإنتاجاته الفنية، حتى اشتهرت رواياته في خلاص أبطالها من الشر والخطر ببعض أدعية الإنجيل، وطغت هذه الثقافة وعقيدتها على تأليفات هذا الأديب، وخير شاهد على ذلك ما قاله الدكتور مشهود محمود محمدجمبا" :هذا وقد طغت ثقافته المسيحية على ثقافته المحلية، ومن مظاهر ذلك تغيير اسمه الثاني "أوروولى(orowole) "والذي يعني حرفيا "دخل أوروو المنزل "إلى أولورن فيمي "الذي يعنني "الله يحبني"حرفيا، ينظر الباحث عن شخصية المؤلف المعلومات التالية[٢].

روايته " قصب المخيم"،:(Ireke OnibudO) نشرتها شركة نلسون في سبتمبر عام 1949م.

---

[١] جمبا، مشهود محمود محمد، **الصياد الجريء في غابة العفاريت**، ط١، (نيجيريا: ألموس بولي كنسل، ٢٠٠٢م)، ص١.

[٢] أوويبي، معروف الراجي، **راية قصب المخيّم للروائي دي أو فاغنوا مترجة إلى العربية: دراسة فنية تحليلية.** (ماليزيا: أرشيف الغزالي، الجامعة الإسلامية العالمية)، ص١١١؛ و جمبا، مشهود محمود محمد، **الصياد الجريئ في غابة العفاريت**، ص ١.

احتوت النسخة المترجمة على مقدمتين أولاها لمؤلف الرواية دي فاغنوا (D.O. Fagunwa)، ترجمها المترجم الأستاذ الدكتور أحمد شيخ عبد السلام إلى العربية من غير زيادة أو نقصان. وهي مقدمة مؤجزة، عرض فيها المؤلف الحافز الذي ساقه إلى تأليف هذه الرواية، وأقر بأن الداعي إلى ذلك هو تشجيع المحترم ر. أو. ماكل ديفيدسون، (R.O. Markel David Soon)، ناظر الشئون التعليمية في نيجيريا سابقا عند إهدائه كتابه "غابة المولى العلي"، وهذه الرواية تتمة لروايته "الصياد الجريء في غابة العفاريت" أو الجزء الثاني منها[١].

وإضافة إلى هذا، فالمقدمة الثانية أطول من الأولى، وتحتوي على خمس صفحات ونصف، وهي لمترجم هذه الرواية، ذكر فيها نقاطا مهمة منها ذكره للسبب الأساسي إلى ترجمة هذه الرواية حيث قال: "دفعني إلى ترجمة (قصب المخيم) العرض الجميل لوقائع هذه القصة على شاشة التلفزيون الوطني بإلورن وأكوري في نيجيريا، وما لا حظت من إقبال شديد على كتاب (القصص الشعبية حول السلحفاة) للدكتور إسحاق أوغنبيه، الذي احتوى قصصاً فلكلورية قصيرة. وما واجهه كثير من متعلمي اللغة العربية من صعوبات في اقتناء كتاب (الأيام) للدكتور طه حسين أوفى استيعاب أحداثه لفقرهم إلى الخلفية الثقافية لهذا الكتاب[٢].

ومن الجدير بالذكر هنا أن (قصب المخيم) هو بطل الرواية وسمى الكاتب الرواية باسمه، ويهتم موضوع هذه الرواية بالجوانب السلوكية العامة، والتعرض على الأخلاق المثالية حسب مفهوم الكاتب وعلى حدّ نظره وثقافته، ولم يستغن الكاتب من الاستعانة بالأحداث الخيالية، والوقائع الفلوكلورية المناسبة لتصوير خلجاته في تحقيق هدفه.

كانت هذه القصة تمثل نمط حياة مجموعة قبلية من اليوربا في ولاية أندو بغرب نيجيريا، ولكنها – في حين آخر- تؤثر القيم المسيحية مختلطة بعاداتها وقيمها اليورباوية، وإن كان قد أدخل فيها التعليم الغربي على حد ذاته، تقوية للمسيحية ودعوتها التبشيرية الموافقة للقيم الإنسانية المشتركة.

---

[١] المرجع نفسه، ص ٢٥.

[٢] المرجع نفسه، ص ٢٤-٢٥.

الفصل الثاني: صور العنصر التعليمي عند فاغنوا في "قصب المخيّم"وطبيعته (Didactic Element)

أ- إدانة الرذائل: (Condemnation of Vices)

وعلى رغم ما أسلفنا عن اختيار الموضوع عن أديبنا النيجيري الذي يعتبر من صور العنصر التعليمي أيضًا، فإن للمؤلف عددًا كبيرًا من قضايا القيم الأخلاقية والرذائل التي ناقشها في هذه القصة أيضًا، فلنبدأ برأية الكاتب عن الأخلاق الرذائل، ومن أبرز الأخلاق الرذيلة التي ناقشها الكاتب هنا " التكبر" و" الحسد"، و"الطمع" وما إلى ذلك.

التكبر (Pride): عرف الكاتب هذا الخلق الشنيع، وحدَّدَ مساويه وضرره على البشر نفسه، وعلى الآخرين الذين حوله .فقال" :فما هو التكبر؟ هو أن يضع المرء نفسه حيث لا يبلغ، سواء ألقى ذلك في قلبه أو صرح به لسانه أو أن يبرزه في سلوكه.[١]"

ذكر المؤلف ثلاث علامات لهذه الرذيلة ومضراتها على المتكبر، منها : ثقل الدَّين على المتكبر، "لما يثقل دَين بنى الإنسان؟ إنه جزء من التكبر، وذلك ألا يقدر المرء على شراء شيء فيشتريه، وأن يكون فقيرًا، ويطاول الأغنياء الموسرين في شئونهم[٢]"....ثم ذكر أن التكبر يسبب التراجع والسقوط، ومن علاماته أيضًا سوء المعاملة مع الآخرين في النظر إليهم بعين تافهة وتحتية، ويسبب ذلك ضياع منافع عدة، ففي ذلك يقول" :يضيع كثير من الناس منافع جمة بسبب التكبر."ثم قال محذِّرًا عن هذا الخلق" :هو عار ولوثة، لا تجعلنه يلطخ ثيابك، لأنه إذا لطخ ثوب امرئٍ خاب وخسر.[٣]"

وأما **الحسد** (Envy و**الطمع** Covetousness)، فهما شيئان تحدث عنهما في قصته في صفحات قليلة على حدة.

ب - تمجيد الأخلاق الفضيلة (Exaltation of Virtue)

[١] عبد السلام، **قصب المخيم لـ دي. أو. فاغنوا**، ص٤.

[٢] المرجع نفسه، ص٥.

[٣] المرجع نفسه، ص ٤-٥.

هناك بعض الأخلاق الحميدة، والقيم الإنسانية المثلى التي حاول الكاتب أن يتعلمها الناس من قصته، وأهم هذه الفضائل هو الصدق .بيَّن في قصته أن الصدق لمن أحب الخُلق إلى الله سبحانه وتعالى، لكنه مكروه لدى الناس، والصادق قد لا يحبه الناس في البداية، ولكن في الأخير سيصبح ملكا، وأن البداية الحسنة للكاذبين، لكن نهايتهم سيئة، "لأن الدنيا لا تحب الصدق يمضغ أهلوها الفرية مضغهم للحم، وإن خالقك ليحب أن تقول الحق، ولئن كانت الدنيا تحب الكاذبي واحرص على الصدق مع بني الدنيا طيلة حياتك، إن الصدق قوي ومتين، ولا جزر للكذب، بل يفضي بصاحبه إلى الذل والهوان[1]."

ج - التعليق على المجتمع (Social Comments)

اجتهد المؤلف أن يعلق على مجتمعه في أمور مهمة، لكنه أحسن هذا الجانب في بعض رواياته من بعض، فرواية الصياد الجريء في غابة العفاريت، وغابة الله، من أجمل رواياته في التعليق الاجتماعي .وبهذا القول، لم أثبت أنه لم يعرض قسطًا من هذا القبيل في هذه القصة أيضًا، وخاصة في الأمور الأسرية، بحيث دعا الوالدين إلى تعليم أبنائهم، وتثقيفهم، وتحذيرهم عن الرذائل؛ من السرقة، والكذب، والتكبر، والطمع، وما أشبه ذلك، وغرس تقوى الله في قلوبهم سرًّا وعلنًا .ونجد هذا من تحيات تاج الآخرة **لقصب المخيم** (بطل القصة) عقب إرشاداته له في أول لقائه حيث يقول" :اجتهد في دروسك، وأعد للأيام المقبلة[2]"...

ثم علق على بعض تصرفات الشبان في الوقت الحاضر، من عدم التزامهم بعباداتهم وتقاليدهم الجميلة في احترام آبائهم وأمهاتهم عند التحية .ففي ذلك يقول" :دعنا ننظر في أداء التحية، فإن كثيرًا من الأطفال الصغار لم يتعودّوا على تحية الكبار باحترام في الوقت الحاضر، ولو طلب أن يحيوا على عُرف المثقف سارعوا بمد أيديهم إلى من هو أكبر منهم، ويصعب عليهم أن يحيُّوا حسب التقاليد والعادات بالانبطاح. ..أبناء هذا العصر لا يكرمون آباءهم كما يستحقون[3]"

يجدر بنا أن نفهم هنا، أن الانبطاح عادة معترفة بها عند الشعب اليورباوي، وهو أرضى وأحسن طريق تحية لمن هوأكبر منك سنًّا، فالولد في العرف اليورباوي لا يحي والديه بمد اليد، أو

[1] المرجع نفسه، ص٦.

[2] المرجع نفسه، ص ٤-٥.

[3] المرجع نفسه، ص١٠٥.

بالمعانقة، أو بالمقابلة، يسلم عليهما منبطحًا، فقد كانت هذه العادة تنقص وتضعف في بعض بلدان اليوربا، وخاصة بين المتحضّرين منهم، وبين الذين امتزجوا ببعض الشعوب، مثل العرب، والغرب، أو غيرهم من الشعوب التي لا تُحيى الكبار بالانبطاح، فلهذا قبّح المؤلف هذه العادة صونًا وحفاظًا على العادات والتقاليد اليورباوية العريقة.

الفصل الثالث: طريقة المؤلف في عرض العنصرالتعليمي في هذه القصة

(Presentation of Didactic Element).

لقد عرض المؤلف العنصر التعليمي في روايته على أربع طرق:

- التعليق المباشر.
- قصص هادفة إلى توضيح بعض الفضائل والرذائل.
- مكان مقدّم للشخصية.
- أحداث في الحبكة.

الأول: التعليق المباشر (Direct Comment)

قدم المؤلف التعليق المباشر في روايته بشكل المحاضرة، أو العظة الدينية، كخطبة أخلاقية إلى جميع القراء، أو إلى طبقة معينة من القراء، كالأولاد، والوالدين، وغيرهما، فمثلاً: استهلال راوي سيرة حياته بموعظة طويلة في المثابرة، وعن رفقاء السوء، والتسامح، التي استند فيها بحكاية شعبية. ولقد ساهمت شخصيات الرواية أيضًا في التعليق الاجتماعي بعد الراوئي على كثير من الفضائل، والرذائل على حدة، منهم الشخصية الإنسانية مثل تاج الآخرة، وشخصية غير إنسانية مثل حورية البحر التي علقت على الإنسان، ومعاملتة السيئة مع الخلائق الأخرى.

هذا هو الأسلوب المباشر الذي اعتاد به المؤلف كثيرًا في عرض العنصر التعليمي في قصصه .ولكن هناك عيب في هذا الأسلوب، إذ أن أسلوب التعليق المباشر هذا غير مُرضٍ، ولا أظنه مناسبًا لأنه فضولي ودخيل وعائق، إذ التعليق الأخلاقي المباشر الذي يوشحه المؤلف داخل القصص يقطع تدفق القصة، ويميل إلى صرف انتباه القراء، وتحويل عنايتهم من القصة، وحتى في الأماكن التي لم يقطع فيها السرد فإدخال القيم الأخلاقية في القصة صرفا وفجأةيعوق الحدث، لأنه لا يندمج تمام الاندماج مع القصة، ذلك للأسلوب المباشر الذي تبنَّاه المؤلف .وقد افتن الكاتب

بهذا الأسلوب المباشر لعرض العنصر التعليمي في قصصه، ولعل سبب ذلك هو سهولته، أو تعوُّده به، ومثال الأسلوب المباشر لعرض العنصر التعليمي في مقال حورية البحر والراوي.

الثاني: قصص هادفة إلى توضيح بعض الفضائل أو الرذائل

(Stories meant to illustrate certain virtues or vices)

هذا هو الأسلوب الثاني في عرض العنصر التعليمي في رواية قصب المخيم، كان المؤلف يعرض العنصر التعليمي في روايته عن طريق بعض القصص الأخلاقية، ولكن هذه القصص لم تندمج مع سرد القصة، وهذه القصص لا تتماشى بحبكة القصة، والهدف الوحيد وراء إدخال هذه القصص هو تعليم القيم الأخلاقية فقط، نرى ذلك أن هناك ثلاث قصص مختلفة النوع في هذه الرواية، ولكل منها هدفها التعليمي، فقصة نمر مع الحلزونة تبين الجشع، وقصة الفرس المصنوع من الخشب (**فرس السحر**) توضِّح الحب والمودة، وكذلك قصة القط الملاكم مع النمر تظهر الانتقام ممن هو أشد منك بطشا، وكل هذه القصص قالها الروائي نفسه.

وعادة تستهل هذه القصص أو تنتهي بمقطع أو مقاطع أخلاقية تظهر ماهية القيم الأخلاقية التي يريد أن يعلمها الكاتب. وبهذا نستطيع أن نقول :إن هذه القصص تتشابه كثيرًا بالحكايات اليورباوية التي تنتهي فعلاً بنهاية سلوكية تظهر الدراسة أو الحكمة وراء القصة، وفي بعض الحالات تنحرف هذه العناصر التعليمية في السرد أحيانًا.

الثالث: المكان المقدّم لشخصية (Scenes presented to a character)

فالطريق الثالث الذي سلكه المؤلف في تقديم عرض العنصر التعليمي في روايته هو تقديم المكان للشخصية، يعني أن العنصر التعليمي يأتي هنا في صورة رمزية غير مباشرة، ظاهرا يتشكل هذا المكان من الحبكة، وفي الحقيقة هناك طريق غير مباشرة لتقديم القيم الأخلاقية أو التعليق الاجتماعي .فمثلاً في هذه القصة قدم للبطل مكان تجمع الأولاد المتوفّين في صغرهم، الذين كانوا يخرجون واحدًا تلو الآخر قاصين على البطل أسباب موتهم في الصغر .نفهم أن هذا حدث قصة في الأدب، ولكننا إذا تأملنا في عرض هؤلاء الأولاد لسبب موتهم بأنه نتيجة عدم عناية والديهم بهم أو قلة مبالاتهم بهم" :تركت أم ابنها يجري ويروغ بالشارع فداسته سيارة، ولم تلبس أم أخرى ابنها اللباس في موسم الشتاء فأصابته علة قضت عليه، لم يشتر أب الدواء لعلاج ابنه فاشتد عليه

الوجع وقضى عليه ."نتبين ونرى أن المؤلف كان يعظ الوالدين ويحرضهم على العناية التامة بأولادهم، وبأن عدم مبالاتهم بالأولاد الصغار يسبب هلاكهم[1].

ومن ثم، تأتي أمثلة هذه الأماكن في الرواية كثيرة، وتأتي أحيانًا كصورة تعليمية غير مباشرة، وخير دليل على ذلك مثال رجل ذهب إلى البحر للسباحة وقتل، فهذه الأماكن عبارة عن صورة قصة تعلمنا القيم الأخلاقية، وبدلا من أن يعلمنا المؤلف القيم الأخلاقية التي يريد تعليمها بطريق قصة مباشرة تتحدث على لسان شخصياتها عن الخيانة والظلم، التجأ المؤلف إلى خلق صورة معادلة لها، تؤدي الغاية التي تؤديها القصة المباشرة التي هي تعليم الأخلاق الحميدة .وهذا الأسلوب كما قال الناقد اليورباوي Ayo Bamgbose "أحسن من تعليق المؤلف المباشر، وأجود من إيراد القصص الأخلاقية المباشرة في تقديم العنصر التعليمي إلى القراء أو السامعين[2]."

ويجدر بنا أن نعلم هنا، أن المكان جزء من حبكة القصة، ولذا ليس هناك مشكلة قطع تدفق سرد القصة، كما لاحظنا مشكلة قطع تدفق سرد القصة في استخدام الطريقتين السابقتين، التعليق المباشر وقصص هادفة إلى توضيح الفضائل والرذائل أو (القصة الأخلاقية نفسها).

وبالإضافة إلى ذلك، نرى أنه لم يكن فيما سبق تعليق مباشر ولا قصة أخلاقية مرتبطة ارتباطًا ظاهريًا بالمكان، وأية دروس نتعلم من ذلك المكان تقدم إلينا بطريق غير مباشر، وهي تأويل أو تفسير تأتي من فهم المكان أو في داخل المكان نفسه.

لكن الحق هو، أن نعلم أنَّ تنظيم المكان في الصورة المذكورة لا يعتبر ناجحًا نجاحًا تامًّا في محاولة إخفاء العنصر التعليمي، هناك رجل يقدم المكان إلى رجل آخر (**البطل**)، وهذا الرجل الأول الذي يقدم المكان للبطل يمثل راوي القصة مثل الحكيم (**تاج الآخرة**)، وعمل هذا الرجل هو تعليم القيم الأخلاقية عن طريق تقديم المكان.

الرابع: الأحداث في حبكة القصة (Actions in the plots)

[1] أوويمي، معروف الراجي، **راية قصب المخيّم للروائي دي أو فاغنوا مترجة إلى العربية: دراسة فنية تحليلية**، ص ١٢٣.

[2] المرجع نفسه، ص ١٢٤.

والطريق الرابع لتعليم العنصر التعليمي في هذه القصة هو عن طريق الأحداث في الحبكة، وهو يختلف عن تعليمه عن صور المكان السابق .لأن الأحداث التي يتمحور فيها تعليم الأخلاقيات لم تقدم من قبل أحد كما هو الحال في القسم الثالث من هذا الباب .فمثلاً وصل بطل القصة بلدة الرجال، البلدة التي لم توجد فيها امرأة على الاطلاق، وبلدة النساء الخالية من الرجال، فهاتان البلدتان مصورة في هذه القصة على عادات البلدة المعروفة في دنيا الناس أو في الحقيقة، حيث يقوم النساء بأعباء الرجال مما أدَّى بهن إلى تشتت بيوتهن لكثرة الأشغال عليهن، حيث يبحثن عن الأمتعة اليومية بأنفسهن وقبل العودة من العمل قد يتعبن ولا يجدن وقتًا كافيًا لتنطيم حجرهن كعادة معروفة بالنساء في العالم الواقع، وكذلك الرجال الذين يهتمون بأعمال البيت، وتنظيف البيوت لفقد النساء بينهم .

نفهم أن هذا حدث قصة، ولكن ما وراء هذا فوق مجرد الحدث، وإنما يمتد قصد المؤلف إلى الاعتراف بأهمية الجنسية، وتظهر الغاية وراء ذلك أن حياة الرجال الخالية من الأنوثة حياة مكدّرة، ولن تكون صافية، أو منظمة وبالعكس.

ومن نافلة القول، أن يثبت الباحثان هنا، أن عرض العنصر التعليمي، ودرس الأخلاقيات في القصة عن طريق الحدث في الحبكة لأمثل جميع الطرائق الأربع وأفضلها على الإطلاق، إذ ليس هناك أي تعليق معوّق للسرد، ولا قصة سلوكية مباشرة، ولم يكن فيه معلق يعلق على معنى رسالة الحدث، وأعجب ما في هذا النوع، أن الحدث يستطيع أن يظهر حلاوته للقارئ بنفسه بدون أي معلق، والقارئ اليقظ يستطيع أن يدرك رسالة مضمنة في الحدث . ولكن الحق هو، أن التعليم الأخلاقي هنا ثنائي، لأن الحدث لم يخترع أساسًا لغاية تعليم القيم الأخلاقية أو للعنصر التعليمي عامة، بل نشأ ونما العنصر التعليمي بتقديم الصراع في هذا المكان .

هذا الأسلوب –على ما تغلب على ظنّنا –هو أنجح هذه الأساليب وأدقها، وعلى هذا، فإن كثرة وجود تعليم القيم الأخلاقية في هذه القصة يرجع سببه إلى شيئين أساسيين كما أورده الناقد اليورباوي البصير **A. Bamgbose**، وهما :كون المؤلف مبشّراً مسيحياً وداعية، ثم كونه معلّمًا ومدرّسًا، فلنستمع إليه يقول" :وسبب كثرة تعليم الفضائل وتحذير الرذائل في قصص فاغنوا

يرجع إلى كونه داعية ومعلمًا معترفًا به، ويدرك المتأمل في أعماله أن جميع تعاليم الأخلاقيات ونهيه عن الرذائل في رواياته دخيلات فضوليًّا، ولا علاقة لها بالموضوع وغير مناسبة.[١]"

ففي ذلك أتفق مع **A. Bamgbose**في نقطته الأولى وأخالفه في الثانية، إذا قال أنها دخيلات وفضوليات أو معوقة للقصة فذلك صحيح، لكن قوله بأنها غير مناسبة وغير مفيدة، فذلك من أسوء نقده وأخذه على المؤلف، وإذا قلنا أن تعليم السلوكيات غير مناسبة في القصة أو الرواية، فكأننا ننكر على الرواية جانبها الثاني، ونقطع إحدى جناحيها الأصليين وهما :الإفادة والإمتاع .فكأن الناقد اليرباوي الكبير بهذا القول يفضل جانب الإمتاع على الإفادة في هزا الصدد، ولا أظن أن ذلك مناسب أيضًا، لأن فعل ذلك يجعلنا نفضل القشر على اللب، والفضة على الذهب أو الجوهر.

الخاتمة

لقد اجتهد الباحثان في هذه الدراسة في أن يدرس رواية قصب المخيّم من جانبين، جانب التحليل الأدبي الفني، حيث استخرج جميع القيم الأدبية الكامنة في هذه الرواية من تطبيق عناصر البناء الفني لتلك الرواية، فضلا عن دراسة أفكار المؤلف الموافقة للقيم الدينية (الإسلامية وغيرها – القيم الإنسانية المشتركة)، أو القيم الإنسانية المثلى، والعناصر التعليمية الموجودة فيها، وهذه الدراسة بهذه الصورة تصدر كأول دراسة أدبية تحليلية قدمت عن هذه الرواية.في هذا الجانب، وهذا الجانب من الجوانب التي يحسبها الباحث من فوات النقد لتلك الرواية منذ أن ترجمت إلى العربية. وبما أن الناس وخاصة المتخصّصين في الأدب العربي النيجيري في أمسّ حاجة إلى ذلك، وخاصة في مجتمعنا اليورباوي النيجيري حاليا، حيث يهتمّ الكثيرون بتحليل ودراسة بعض الآثار الأدبية اليورباوية المكتوبة رأس وعينا بالعربية أو المترجمة إليها، ودراستها، مما يجعل الباحثين متوقّعين أن هذا العمل –إن شاء الله - سيقضي الله به حاجات أولئك الذين يقومون بدراسة الآثار الأدبية، وتحليل الروايات، وترجمتها من اليورباوية إلى العربية حاليا أو في المستقبل.

بعد هذا التطواف السالف على التحليلات والترجيحات، وما اندرج تحته من نقد ودراسة، نؤجز أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في النقاط الآتية:

[١] أوويمي، معروف الراجي، المرجع نفسه. ص ١٣٣.

- كشف البحث الغطاء عن غرضي رواية قصب المخيّم وهما الإفادة والإمتاع، يظهر الغرض الأول أي إمتاع القارئ في استعمال المؤلف للألفاظ، والصور البلاغية، وفي أسلوبه اللغوي الجميل، وعرض عناصر البناء الفني للرواية في صور مناسبة، وكذلك غرضه الثاني أي إفادة القارئ من تعليمه الأخلاق الفضيلة، وتجنّبه عن الرذائل التي هي غاية الرواية الأصلية، إلا أن جانب الإفادة طغى على جانب المتعة أو الإمتاع .
- أظهر البحث أن رواية قصب المخيّم ليست رواية الحب كما يظنها الكثير، وأن الغرض الأساسي وراء هذه الرواية ليس رومانسيا، ولكنها قصة المغامرة التي تدرس المثابرة والصبر .فقصة الحب الواردة في هذه الرواية (قصة البطل مع ابنة الملك وداد) كغيرها من القصص الواردة في القصة في كونها قصة أتى بها الكاتب لتحقيق هدفه الأساسي (الإفادة / تعليم القيم الأخلاقية المثلى).
- أفاد البحث أن أدب دي أو فاغنوا أدب موافق، لأنه كثيرا ما يدعو إلى الخيرات، ومهاجرة السوء، وذلك مغزى الأدب الإسلامي ومن غاياته، فلا نستطيع أن نسمي أدبه أدبا إسلاميا لكونه مسيحيا متمسكا، لكن وجود الكثير من أفكاره الموافقة لمكارم الأخلاق والقيم الإسلامية، يرينا أن أدبه أدب موافق.

أما توصيات الباحثين لمن يليه من المهتمّمين بهذا المجال، وبالدراسات الأدبية عموما، فهي كما يلي:

- أوصي الشباب النيجيريين والمتخصصين بالاهتمام بإنشاء الرواية العربية النيجيرية، لأن ذلك الفن من الفنون الأدبية التي قّل فيه الجهد بمقارنته للفنون الأدبية الأخرى في نيجيريا.
- أشير على الأدباء النجيريين وغيرهم -من المتثقفين بالثقافة العربية من الأدباء الأفارقة -إلى حاجات الأدب العربي النيجيري إلى ترجمة بقية الآثار الأدبية اليورباوية إلى العربية، كما قد ترجم جلها إلى الإنجليزية إن لم يكن كلها، ولأن الروايات النيجيرية المكتوبة باللغة الإنجليزية أيضا في حاجة إلى الترجمة إلى العربية، كبقية أعمال شينوا أتشيبي، وولى شوينكا، وغيرهما، حتى لا تقتصر الترجمة على أعمال فاغنوا فقط أو على الآثار اليورباوية.
- أوصي كتّاب الراوايات بالاقتداء بفاغنوا في أسلوبه التعليمي، ودعوته الدائمة على إصلاح المجتمع بتعاليمه الفذة الجميلة، وأسلوبه الأدبي الشيّق، حتى نكون جميعا دعاة، ندعو إلى الخير، نأمر بالمعروف، وننهى عن المنكر، ويكون إصلاح مجتمعنا أمرا نشترك فيه جميعا .

• أرغّب الباحثين والمتخصصين في الأدب، أن يهتموا بدراسات القيم الأخلاقية الكامنة في إنتاجات الأدباء النيجيريين المسيحيين لرفع راية الأدب الموافق و الأدب المتأثّر بالثقافة الإسلامية وقيمها المثلى، حتى نتعرّف على اهتمام أدبنا النيجيري بتوافقنا مع غير المسلمين في القيم الأخلاقية المنبثقة من الثقافة الإنسانية المثلى، أو من رصيد الفطرة، ومدى ما بيننا من تطابق وتوافق، حتى نظفر بتحقيق مبدأ التعارف الإسلامى مصداقا لقوله تعالى :يَا أَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ " ثم يؤدى هذا إلى التفاهم والتعايش في مجتمع المتعدّد الأديان والأجناس مثل نيجيريا لكي نسلم من أمثال مشكلة **BOKO HARAM** وغيرها تلبس فهم الدين الذي برئ منه الإسلام في الحقيقة، بل يمهد الطريق للتعرف على مفاتيح نفوس تلك الشعوب، والرصيد المشترك بيننا وبينهم لنسعى لدعوتهم إلى دين الله غير مكرهين، استنادا إلى فهم واضح، ورصيد إنسانى مشترك .

وبعد ذلك، فهذا جهد المقلّ، ونتاج المبتدئ، فما كان فيه من صواب فهو من فضل الله، وما كان فيه من هفوات فهو من أنفسنا، وحسبنا أننا توخّينا الصواب، وحسبنا أننا أخلصنا النية، وبذلنا من الجهد الغاية، فإن أصبنا أو أخفقنا، فنتمثّل بقول المصطفى صلى الله عليه وسلّم : "إذا حكم الحاكم فاجتهد فأصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد فأخطأ فله أجر."

وصلى الله على خير خلق الله محمد، وعلى آله الأطهار، وصحابته الأخيار، وعنّا معهم بعفوك ومنّك يا ربّ العالمين، وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين .

الخطوط العريضة لوضع موضوعات دراسية تطبيقية للطلبة غير الناطقين بالعربية

أيمن بن إسماعيل

شعبة لغة القرآن، مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

يسعى هذا البحث من خلال المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي إلى وضع موضوعات أو وحدات دراسية تناسب طلبة الناطقين بغير العربية بماليزيا، وسيحاول البحث الإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما المقصد بالموضوعات الدِّراسيِّة؟ وما هي الاساسيات التي يجب أن تكون بها؟ وكتابة مدخل يتناول النَّاحية النَّظرية من مفهوم الموضوعات أو الوحدة الدِّراسية، وما ينبغي أن تشمل عليه، ثُمَّ الإتسان بنموذج تطبيقي للوحدة الدراسية. توصلت الدراسة إلى أنّ الوحدات الدراسية من أفضل الطرق المستخدمة في تصميم أي مادة متخصصة دراسية، وذلك لوضوح الغرض، وعلاج الكثير من المشكلات التي قد يواجهها المعلم، كما أنّ المناهج الوحدات الدراسية تعدُّ من أمثل المناهج الدراسية التعليمية من حيث ترابط أجزائها ومحتوياتها، فتعتبر الموضوعات القريبة من تخصص الطالب هي الأكثر فائدة.

المقدمة

ليس للموضوعات أو الوحدة الدراسية تعريف محدد يتفق عليه المتخصصون في ميدان المناهج، فسنحاول جاهدين الوصول إلى تعريف يساعد على فهم ما المقصود بها، وعلى هذا الأساس فالوحدة هي دراسة مخطط لها مسبقاً، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهمّ التلاميذ، أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم، فقام المتخصصون بالتعديل في المقررات الدراسية وتطويرها، آملين من إحراز تغييرات في شخصية التلميذ وسلوكه. ونستطيع أن نضيف بأنها: "سلسلة ذات معنى من الخبرات والأنشطة التعليمية المتنوعة، تدور حول موضوع

دراسي أو مشكلة يهتم بها الدارسون، ويخططون لها بالتعاون فيما بينهم، تحت إشراف المربي وتوجيهه."[١]

وكان عامل ظهور الوحدات الدراسية نتيجة ردّ فعل للمناهج الدراسية القديمة التي ترغب في تطوير ذلك المنهج التقليدي، القائم على مجموعة من المعلومات، ومفاهيم، وأفكار، يتعلمها الطلاب على أنها مواد دراسية، ويكمن ذلك في النقاط التالية:[٢]

١- إنّ هناك تخطيطاً من قِبَل خبراء المناهج، وبعض المعلمين الممتازين والمتخصصين في بناء الوحدات وذلك لإعداد مرجع للوحدة يتضمن أهم أهدافها وأنسب الطرق والوسائل؛ لتحقيق هذه الأهداف، وكذلك تحديد مجالات الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، ويتم هذا التخطيط مسبقاً، أي قبل قيام التلاميذ بأي نشاط وسوف نتكلم عن ذلك بالتفصيل عند التعرض لمرجع الوحدة.

٢- إنّ هناك تخطيطاً من طرف التلاميذ؛ لتحديد المجالات التي تتطرق إليها الوحدة والمراحل التي تمرّ بها، وكيفية تنفيذها ودور كلّ تلميذ، وكل جماعة في عملية التنفيذ هذه. إضافة إلى وجود سلسلة من النشاطات يقوم بها الطلاب لها عوائد إيجابية في عملية التعليم.[٣]

٣- ارتباط موضوع الوحدة بحياة التلاميذ ومشكلاتهم، وإذابة الفواصل والحواجز بين المواد الدراسية، وهذا يؤدي إلى وحدة المعرفة التي بدورها تقوم بتنمية القدرات وتكوين العادات، والاتجاهات، واكتساب المهارات.[٤]

٤- دور المعلم الرئيس هو الإشراف على التلاميذ وتوجيههم والتدخل من وقت لآخر؛ لتصحيح بعض المعلومات، أو تقديم بعض الإرشادات، وإدارة المناقشات، والتأكد من أنَّ الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ تسير في الاتجاه السليم.[٥]

الموضوعات الدراسة وأسباب ظهرها

لقد ذكرنا سابقاً أن ظهور منهج الوحدات الدراسية (الموضوعات الدراسية) نتيجة وجود مناهج قديمة لا تفي بمتطلبات الحاضر الدائم المتطور، فمن هذه المناهج:

---

[١] هندي، صالح، **تطوير المنهج**، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٩م)، ص ١٨.

[٢] وكيل، حلمي أحمد، **تطوير المناهج**، (القاهرة: المكتبات المصرية، ٢٠٠٤م)، ص٢١.

[٣] انظر: هندي، **تطوير المنهج**، ص ١٩-٢٠ .

[٤] المرجع السابق، ص ٢٠.

[٥] انظر: مرسي، محمد عبد العليم، **المعلم والمناهج وطرق التدريس**، (الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٥م)، ص٣٤.

أولاً: منهج الموادّ الدّراسية المنفصلة

يحتوي هذا المنهج على عدد كبير من المواد الدراسية، حيث كان تقسم المواد الدراسية إلى عدد كبير من المجالات التخصصية، مثل العلوم، والرياضيات، والفنون....الخ، كما قسم كلّ مجال إلى أقسام متفرعة كثيرة، فالعلوم مثلاً تضم الكيمياء، والفيزياء، والأحياء.[١] لذلك نجد المواد الدراسية المنفصلة تساعد على تفتيت الخبرة، وتشتيت الفكرة، وتجزئتها إلى موادّ، وكلّ مادة إلى أفرع، وكلّ فرع إلى موضوعات تتجزأ بدورها إلى مجموعة تتضمن كثيراً من الحقائق.[٢]

ثانياً: مناهج النشاط

وتدور حول التلميذ وميوله ورغباته، حيث يهتمّ بمشاركة المتعلم، بصورة إيجابية في المواقف التعليمية بدلاً من موقفه السلبي في منهج المواد المنفصلة.[٣]

فكلّ كائن حي لا بدّ أن يعيش في بيئة، وطالما أن هذا الكائن حي، فلا بدّ أن يكون في تفاعل مستمرّ مع بيئته، ومن خلال هذا التفاعل يتعلم الكائن الحي، إذ إن عملية التفاعل هي في الواقع منبع الحوافز، وبذلك يصبح التفاعل هو المعنى الحقيقي لتعبير النشاط.[٤] وعلى هذا فإن منهج النشاط يقوم على العمل، ومحاولة الانتفاع بمصادر البيئة، ويعتمد على الخبرة المباشرة، واستخدام المرجع، والوسائل المناسبة، وفي ذلك تهيئة للمواقف الطبيعية لاكتساب الخبرة، والتعلم.[٥]

ثالثاً: المنهج المحوري

ويقصد بالمنهج المحوري أنَّه: "تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي"، أي أنَّ المنهج المحوري جعل من حاجات التلاميذ ومشكلات حياتهم اليومية، محوراً للدراسة، بدلاً من ميولهم وأغراضهم. وفي ظلّ المنهج المحوري أمكن تخطيط المنهج مقدماً، وتحديد محتوياته، والعمل على تسلسلها، وترابطها، وتكاملها.[٦]

---

[١] انظر: سرحان، دمرداش عبد المجيد، **المناهج المعاصرة**، (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٨م)، ص١٥٥.

[٢] عطا، إبراهيم محمد، **المناهج بين الأصالة والمعاصرة**، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٢٢م)، ص١٧٠.

[٣] لقاني، أحمد حسين، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٢م)، ص٢١٥ .

[٤] انظر: سرحان، **المناهج المعاصرة**، ص ١٧٤.

[٥] مرجع سابق، ص ١٧٤.

[٦] المرجع السابق، ص ١٣١.

أنواع الوحدات الدراسية (الموضوعات الدراسية)

أولاً: وحدات قائمة على المادة الدراسية

يرتبط هذا النوع من الوحدات ارتباطاً وثيقاً بالموادّ الدّراسية، ويظهر هذا بوضوح في الاسم الذي يندرج تحته هذا النوع من الوحدات، وليس معنى ذلك أن هذه الوحدات تجعل من المادة الدراسية هدفا لها، وإنَّما تجعل منها نقطة انطلاق؛ لتحقيق أهداف أخرى مثل تكوين العادات، والاتجاهات، وتنمية القدرات، وحتى اكتساب التلاميذ للمعلومات في ظلّ هذه الوحدات لا يتمّ بالطريقة التقليدية التلقينية كما هو الحال في منهج الموادّ، وإنَّما يتمّ من خلال الأنشطة المستمرة التي يقومون بها أي يتمّ بتنظيم مخالف، وبأسلوب جديد.[١]

وبعبارة أخرى هي وحدة لتنظيم الموادّ الدراسية حول محور مركزي قائم في المادة الدراسية نفسها، ليدرسها التلاميذ بقصد اكتسابهم نتائج تعليمية مشتقّة من خبراتهم التي مروا بها، خلال اتصالهم بالمادة الدراسية، ولا ننسى أن السبب المنطقي الذي يجعل هذه الوحدات مرتبطة بالمادة الدراسية هو أنّ الوحدة الدراسية قد ظهرت كحلقة من حلقات تطوير مناهج الموادّ الدّراسية، ومعنى ذلك أنه يمكننا القول بأن الوحدات الدراسية هي في حقيقة الأمر أحدث صورة من الصور المتطورة لمنهج الموادّ، ولهذا فإنَّه ليس غريباً أن نجد هذا النوع من الوحدات يندرج تحت عنوان (وحدات قائمة على المادة الدراسية).[٢]

ثانياً: وحدات قائمة على الخبرة

وهي عبارة عن سلسلة من الخبرات التربوية، يتمّ تنظيمها حول غرض التلميذ، وتستخدم الموادّ الدراسية كي تؤدي إلى تحقيق غرضه، واكتساب نتائج تعليمية نابعة من الخبرة نفسها، وحتى تتاح الفرصة أمام التلاميذ للمرور بالخبرات المعينة المطلوبة فلابدّ أن تتاح لهم الفرصة للقيام بأكبر قدر من الأنشطة، وحتى يزداد إقبالهم علي هذه الأنشطة بفاعلية فيجب ربطها بحاجاتهم أو بمشكلاتهم، وهو ما يقوم به فعلاً هذا النوع من الوحدات، ومعنى ذلك أن كلّ وحدة من وحدات

---

[١] انظر: اليماني، إسراء، **مناهج وطرق تدريس**، (بحث لنيل درجة الماجستير، غير منشور، الرياض، ١٩٩٩م)، ص٤٥.
[٢] انظر: سرحان، **المناهج المعاصرة**، ص١٨١.

النوع الثاني لابدّ من ارتباطها إمّا بحاجات التلاميذ أو بمشكلاتهم، ويتمُّ اختيار عنوان الوحدة على هذا الأساس.[١]

مراعاة إنشاء وحدة قائمة على الخبرة[٢]

١- أن تكون الوحدة مرتبطة ارتباطا قوياً بحاجات التلاميذ أو بمشكلاتهم.

٢- أن يقوم الخبراء والمختصون بوضع الخطوط العريضة، وبناء الهيكل العام لعدد كبير من الوحدات مع التركيز علي أهداف كلّ وحدة.

٣- أن يقوم التلاميذ بالاختيار من هذه الوحدات، ثم يشتركون بعد ذلك مع المعلمين في تخطيط جوانب الوحدة مسترشدين بالخطوط العريضة التي قام الخبراء بوضعها.

٤- أن يكون التركيز في هذه الوحدات على الأنشطة المتنوعة التي يتمُّ من خلالها تكوين العادات والاتجاهات الايجابية البنَّاءة، وتنمية قدرات التلاميذ المختلفة، واكتساب المهارات، واكتساب المعلومات، والإلمام بالحقائق والمفاهيم عن طريق التعلم الذاتي، وأخيراً أن تُراعى الفروق الفردية بين التلاميذ على النطاق الواسع.

أهداف الوحدات الدراسية

أولاً: الجانب المعرفي

ويشتمل على الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، ويستهدف فكرة وضوح البيئة الكلية للمعرفة، أي أن يصل المتعلم إلى الكليات، وليس الجزئيات، بمعنى إنه يبرز فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.[٣]

ثانياً: الجانب الوجداني

إن الجوانب المعرفية لها صلة وثيقة بالجوانب الوجدانية، وأنّ ما يتمّ تعلّمه من الجوانب المعرفية يصبح قليل القيمة، إذا لم يرتبط جوهرياً بالجانب الوجداني، بمعنى أنه يصبح قليل القيمة إذالم يكن له تأثير على محركات السلوك، بكلّ ما يشمله من حاجات، وميول واتجاهات، وقيم، ونواحي تذوُّق وأوجه تقدير.[٤]

---

[١] اليماني، **مناهج وطرق تدريس**، ص٤٥.

[٢] مرجع سابق، ص٤٧.

[٣] لقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ٤٠٨- ٤٠٩.

[٤] المرجع السابق، ص٤٠٩.

ثالثاً: المهارة

حقيقة أن الوحدات الدراسية تحدد المهارات التي نرجو أن يكتسبها التلاميذ من خلال دراسة الوحدة، أي أن الأهداف المتعلقة بالمهارات مصاغة لتبين المستوى الذي يجب وصول التلاميذ إليه، في كلّ مهارة سواء أكانت مهارات اجتماعية، أم مهارات حركية، أو مهارات معرفية، أوغير ذلك.[١]

رابعاً: أسلوب التفكير

فالمتعلم يشعر بالمشكلات، ودراسة أبعادها، والأسباب التي نبعت منها، وذلك بوضع الفروض، وصياغتها على نحو سليم، وجمع البيانات والأدلة والشواهد التي تساعد الطالب على قبول بعض الفروض، و رفض بعضها.[٢]

وهذا يعني تدريب المتعلم على أسلوب التفكير العلمي الذي يقوم على جانب الملاحظة الدقيقة، والتخطيط، والنقد، والمقارنة، والاستنتاج، وإصدار الأحكام المستندة إلى الأدلّة العلمية.[٣]

المبحث الثاني: أسس وخصائص الوحدة الدراسية

من التعريف السابق للوحدة، ومن النقاط الموضحة لها، يمكننا أن نستخلص الأسس التي تقوم عليها الوحدة على النحو التالي:

١- إزالة الحواجز بين الموادّ الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة

رأينا من قبل أن منهج الموادّ الدراسية المنفصلة كان مبنياً على أساس الفصل التامّ بين الموادّ التي يتضمنها المنهج، وقد وصلت الدّرجة إلى الفصل بين أجزاء المادة الدراسية الواحدة كما هو الحال في دراسة اللغة أو التربية الدينية. ثم ظهر منهج الموادّ المترابطة والذي كان يهدف إلى ربط بعض الموادّ المتشابهة، أو غير المتشابهة ولكن الربط لم يحقق أغراضه، ثم ظهر منهج المجالات الواسعة الذي كان يهدف إلى دمج الموادّ، وإزالة الحواجز والفواصل بينهما، ولكن الذي حدث هو أن الدمج لم يتمّ إلّا بطريقة صورية إذ لمس التغيير عنوان الكتب فقط، أما المحتويات والأجزاء فقد بقيت

---

[١] صالح، عبد الحليم، **تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة**، (بحث مقدم لنيل درجة ماجستير العلوم الإنسانية في اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ٢٠٠٥م)، ص٧١.

[٢] المرجع السابق، ص٧١.

[٣] المرجع السابق، ص٧١-٧٢.

كما هي كلّ جزء منها منفصل تماما عن بقية الأجزاء الأخرى، ولم ينجح هذا التنظيم المنهجي إلا في عدد قليل من الدول المتقدمة أما في الدول النامية فقد تم بصورة خاطئة واسميه فقط.[١]

ويمكننا القول بأن مناهج الموادّ الدراسية بكافة أنواعها قد فشلت في إزالة الحواجز بين الموادّ الدراسية بطريقة فعالة ومؤثرة، ومن هنا كانت الحاجة ماسّة إلى البحث عن تنظيم منهجي آخر تتلاشى فيه الحواجز تماما وتذوب فيه الفواصل نهائياً، ومن هنا ظهرت الوحدات الدراسية.

٢- بناء الوحدة على أساس نشاط التلاميذ

يعتمد تصميم الوحدات الدراسية على قيام التلاميذ بسلسلة من النشاطات وفي مجالات متعددة مثل التخطيط للوحدة، القيام بتنفيذ الوحدة، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، والمناقشات، واستخدام الوسائل المختلفة، والقيام بالزيارة، وعقد الندوات، وكتابة التقارير، وإصدار القرارات والأحكام[٢]. هذا وتقوم هذه الأنشطة تحت إشراف المدرس وتوجيهه، ويجب أن تكون مستمرّة ومتنوعة؛ لتصل إلى المرحلة الإيجابية في عملية التعليم.

٣- دور المعلّم في إرشاد التلاميذ وتوجيههم

إن الدور الرئيس للمعلّم في تدريس الوحدة ينحصر في إرشاد التلاميذ وتوجيههم، وتدريبهم علي القيام بعمليات لها أهمية تربوية كبرى مثل التخطيط، والعمل الجماعي، ومناقشة النتائج. كما تتطلب الوحدة من تدخل المعلم في الوقت المناسب؛ لتصحيح بعض المعلومات، أو لتوضيح بعض الأفكار، ومن هنا يتّضح لنا أنّ دور المعلّم في الوحدة دور تربوي كبير، إذ يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة، كما يعمل على تدريبهم في التخطيط والتفكير العلمي المنظم، والعمل الجماعي الفعّال، كذلك على رسم الخطط وتنفيذها وتقويمها... ومن هنا يمكننا القول بأنّ المعلّم في ظلّ هذا التنظيم المنهجي هو موجّه ومربي بمعني الكلمة.[٣]

أمَّا في المنهج التقليدي فدور المعلم محدود إلي أقصى درجة إذ ينحصر في عملية توصيل المعلومات من الكتاب المدرسي إلي ذهن التلاميذ، وذلك من خلال الشرح، والتكرار، والتلخيص،

---

[١] انظر: اليماني، **مناهج وطرق تدريس**، ص٤٩.

[٢] انظر: صالح، **تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة**، ص٧٢.

[٣] انظر: وكيل، حلمي أحمد، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م)، ص ٣٠٣ – ٣٠٤.

والرسم، والتوضيح، وتوجيه الأسئلة، ومعنى ذلك أنّ كلّ ما يقوم به المعلّم في ظلّ المنهج التقليدي هو مرتبط بتزويد التلاميذ بالمعلومات التي لا تمثل في حد ذاتها إلّا هدفاً واحداً من الأهداف التربوية المتعددة.[١]

٤- الوحدة وربط الدّراسة بحياة الطالب

تدور الوحدة حول موضوع من الموضوعات التي تهمّ الطلبة، أو حول مشكلة من المشكلات التي تواجههم، وهذا يجعلهم يقبلون على دراسة الوحدة برغبة صادقة، وحماس شديد، فيبذلون المزيد والمزيد من الجهد والنشاط، وينتج عن ذلك مرورهم بخبرات أكثر وأعمق، وتسهم هذه الخبرات في زيادة المعلومات، وتكوين العادات، والاتجاهات، وتنمية المهارات، وهنا تؤدي العملية التربوية دورها علي خير وجه. وارتباط الوحدة بحياة الطلبة يؤدي إلى تدعيم صلة المدرسة بالبيئة والمجتمع بعد أن كانت الصلة شبه معدومة في ظلّ مناهج الموادّ الدّراسية، وحيث إنَّ الوحدة ترتبط بالموضوعات التي تهمّ الطلبة أو بالمشكلات التي تواجههم فالمشكلات لا تنشأ من فراغ، وإنمَّا توجد في البيئة التي يعيش فيها.[٢]

٥- تعمل الوحدة على تحقيق الأهداف التربوية

ويتمثل في النقاط الآتية:

- اكتساب المعلومات التي يشعر التلاميذ بحاجة إليها، وتكون لديهم الرغبة في تحصيلها.
- تنمية بعض قدرات التلاميذ مثل: القدرة على التفكير العلمي، والقدرة على التخطيط، والقدرة على العمل الجماعي، والقدرة على المناقشة، القدرة على حلّ المشكلات.[٣]

٦- توضع الوحدة في صور هيكل عام، ثم يترك للمعلّم والطلبة وضع الصورة النهائية لها

يقوم المختصون في بداية الأمر باختيار موضوع الوحدة، وتحديد المرحلة الدّراسية، والصّف الدراسي الذي سوف تدرس به، ثمّ يقومون بعد ذلك ببناء مرجع الوحدة في صورة هيكل عام

[١] المرجع السابق.

[٢] سرحان، **المناهج المعاصرة**، ص١٧٢

[٣] المرجع السابق، ص ١٧٣.

يتضمن الخطوط العريضة، وعند تنفيذ الوحدة يشترك التلاميذ مع المعلمين في التخطيط وتحديد مراحل التنفيذ، والفترة الزمنية اللازمة لكلّ مرحلة وتحديد الأنشطة المختلفة التي سيقوم بها التلاميذ والهدف من كلّ نشاط، والطرق والأساليب التي يجب إتباعها؛ لتحقيق هذا الهدف من كلّ نشاط، وكذلك تحديد دور كلّ تلميذ في تنفيذ هذه الأنشطة وفقا لقدرته واستعداداته ورغباته.[1]

خصائص الوحدات الدراسية

لقد اختلف ترتيب خصائص الوحدات الدراسية من باحث لآخر، ولكن النتيجة قد تكون واحدة، حيث رتب أحمد اللقاني بعض خصائص الوحدات وهي:[2]

١- أنها تقوم على أساس تأكيد وحدة المعرفة وتكاملها.

٢- أنها تقوم على أساس محور معين يرتبط بالميول، والحاجات، والمشكلات.

٣- أنها تقوم على أساس وضع قدرات التلاميذ موضع الاهتمام.

٤- أنها تقوم على أساس التخطيط، والعمل المسبق.

٥- أنها تقوم على أساس العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ.

٦- أنها تقوم على أساس المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم.

٧- أنها تقوم على أساس التنوع في طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

أمَّا عند حلمي الوكيل وحسين محمود فكان ترتيبهما للخصائص كما يلي:[3]

١- أنها تعتمد على أساس نشاط التلاميذ.

٢- أنها تراعى مبدأ الفروق الفردية.

٣- أنها تعمل بطريقة فعالة على ترابط أجزاء المعرفة، وإزالة الحواجز بين الموادّ المختلفة.

---

[1] انظر: اليماني، **مناهج وطرق تدريس**، ص٤٩.

[2] لقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص٣٩٢- ٣٩٩.

[3] وكيل، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص٣٠٣-٣٠٤.

٤- أنها تعمل على تزويد التلاميذ بالمعلومات، والحقائق والمفاهيم للتنظيم السيكلوجي.

٥- تعمل على تحقيق أهداف تربوية مهمّة.

٦- أنها تعمل على ربط المدرسة بالبيئة.

٧- تساعد على مفهوم التعليم الذاتي.

وجاء ترتيب خصائص الوحدات عند أبي مروان، على النحوالتالي:[١]

١- وحدة المعرفة

تدور الدراسة في منهج الوحدات حول محور رئيس ترتبط به الأفكار، وتدور في فلكه، ولا تفلت من إطاره، وقد يكون هذا المحور مادة، أو موضوعاً، أو مشكلة، أو موقفاً، أو مشروعاً، يقترحه الدارسون، أو نشاطاً يمارسونه داخل المدرسة، وتدور الدراسات بمختلف مجالاتها حول هذا المحور، وتقديم المعرفة بهذا الشكل يساعد الدارسين على إدراك العلاقات بينها من جهة، ويعينهم على حسن الانتفاع بها في مواجهة المواقف الجديدة من جهة أخرى.

٢- ارتباط الدراسة بواقع الحياة

الدراسة في الوحدات تدور حول مشاكلات البيئة والحياة، وحاجات الدارسين، ولذا فهي تدعم علاقة الدارسين بالحياة، وتجعل ما يحصلونه من علم ومعرفة عوناً لهم على مواجهة متطلبات الحياة من جهة، كما تساعدهم على تفادي الصراع بين الميول، والاتجاهات، والقيم من جهة أخرى.

٣- تحقيق مبدأ شمول الخبرة وتكاملها

الوحدات تتصل بحاجات الدارسين ومشكلاتهم، فتثير دوافعهم، ويقبلون عليها بفكر متفتح، يحددون مشكلاتها، ويفكرون في طرق التغلب عليها، ويخرجون من ذلك كله بمفاهيم ومبادئ تساعد على تكوين الميول، واكتساب الاتجاهات، ودعم القيم، وتوجيه السلوك. إنها بذلك تساعد

---

[١] انظر: د.أبو مروان، منهج الوحدات (المنهاج التربوي)، الرابط:
http://ikhwanwayonline.wordpress.com/2009/11/08 نظر يوم ٢٠١١/١/١٣م.

على أن يكون التعلم كلاً متكاملاً، وليس على شكل أجزاء متناثرة، ويؤدي ذلك إلى بناء شخصية سوية تنمو نمواً شاملاً متكاملاً في جميع النواحي.[1]

٤- اعتماد الدراسة على النشاط والمشاركة

في ظلّ هذا التّنظيم المنهجي، تتاح الفرصة للدارسين؛ ليشاركوا في تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها وتقويمها، كما يسمح لهم بالقيام بمشروعات دراسية تستهويهم، أو تستجيب لحاجاتهم الشخصية، وعندما يتحقق ذلك كلّه، فإن الدّارسين يقبلون على الدّراسة بشوق واهتمام، ومن ثمّ تدوم آثار الدراسة، وتقاوم النسيان، وفي ذلك تحقيق لمبدأ التعلّم الذّاتي، والتعلّم المستمرّ.[2]

٥- اعتماد الدراسة على التعاون والعمل الجماعي

الوحدات الدراسية فرص متعددة للتعاون بين المربي، والدّارس، أو الدارسين مع بعضهم بعضا في اتّخاذ القرارات بشأن تخطيط أنشطة الوحدات، وتنفيذها، وتقويمها، وفي ذلك تدريب لهم على أساليب الحياة الاجتماعية بجميع مبادئها وقيمها، كما يتحقق من خلال ذلك دعم الدّيمقراطية بجميع مبادئها، وفيه تدريب للدّارسين على التّعاون، والعمل الجماعي.[3]

٦- تخطيط الوحدات الدراسية وإعدادها سلفاً

الوحدات الدراسية تقوم في تخطيطها على أساس علمي يعتمد على البحث والدراسة، فكثيراً ما تجري الدراسات والبحوث على الدارسين، لتحديد الموضوعات التي تهمهم أو مشكلاتهم، وحاجاتهم، ومن ثمّ تحديد مجالات الدراسة التي تتناولها الوحدات، وتوزيعها على المراحل والصفوف الدّراسية توزيعاً يساعد في النهاية على مناسبتها لمستوى الدّارسين، وتدرجها، وتماسكها، وتكاملها على جميع المستويات، وبذلك يقدم نظام الوحدات حلّا لإحدى المشكلات التي واجهت

---

[1] سرحان، **المناهج المعاصرة**، ص٢٣٣.

[2] المرجع السابق، ص٢٣٤.

[3] مرجع سابق، ص٢٣٥.

مناهج النشاط، حينما تركت أمر تخطيطها للدارسين يقومون به وفقَ رغباتهم، وميولهم تحت إرشاد المربي.[١]

٧- مراعاة الأُسس العلمية السليمة في تقويم نمو الدارسين

نظراً لقيام الوحدات على أساس العمل والنّشاط، والتّخطيط، والمشاركة الفعّالة في جميع خطوات بنائها وتنفيذها، فإنّها تساعد على تحقيق الأهداف بما تحدثه من التغيرات السلوكية في المعارف، والميول، والاتجاهات، والقدرات والمهارات ... إلخ، ومن ثم فهي تعتمد في تقويم نمو الدارسين في تلك الجوانب على أساليب متنوعة، مثل ملاحظة المربين لسلوك الدارسين، والاختبارات الشفوية، والعملية، والتحريرية، كما تراعي الوحدات ضرورة سير التقويم –جنباً إلى جنبٍ– مع خطوات بناء الوحدات، وتنفيذها وتقويمها، وأن يكون التقويم مستمّراً، وشاملاً، ومتكاملاً.[٢]

المبحث الثالث: خطوات بناء الوحدات الدراسية

الوحدات مشروعات مقننة، يُستعان فيها بالدراسات العلمية، لتحديد مشكلات الدارسين وحاجاتهم، وتتهيأ في ظلّها الفرصة لتقديم المناهج متماسكة متكاملة تقوم على أساس الإيجابية، والنّشاط، والمشاركة، والارتباط الوثيق بالبيئة والحياة، إن الوحدة التدريسية بذلك تقدم أسلوباً جديداً للدراسة، تتجلى فيها العناية بالمادة والدّارس، والبيئة، والمجتمع، والحياة في ضوء اتجاهي تكامل الخبرة وشمولها.[٣]ولبناء وحدات دراسية محكمة يجب اتّباع النقاط التالية:[٤]

١- تحديد الأهداف العامّة.
٢- وضع خطة الدّراسة.
٣- تحديد مجالات الوحدة الدراسية.
٤- صياغة مجالات الوحدة وتنظيمها.
٥- تحديد الأهداف الخاصّة لكل وحدة.
٦- تحديد النّشاطات المناسبة.
٧- إعداد المصادر اللّازمة لتدريس الوحدة.
٨- التّقويم.

---

[١] انظر: صالح، **تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة**، ص ٢٤

[٢] نشوان، يعقوب حسين، **اتجاهات معاصرة في مناهج وأساليب طرق تدريس العلوم** (عمان: دار الفرقان، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م)، ص ٤٥.

[٣] لقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ٣٩٩.

[٤] المرجع السابق، ص ٤٠٠.

أولاً: تحديد الأهداف العامة

الأهداف العامة هي الخطوة الأولى في بناء أي منهج يعتمد على فلسفة تربوية مقبولة، وعلى رغبات، وحاجات الدّارسين. ويعتبر المنهج مجموعة من الخبرات التربوية المنسقة في إطار أهداف مرسومة، تسعى إلى تحقيق نمو المتعلّم في اتجّاه معين.[١]

فالأهداف هي وصف كامل، ودقيق لنوع التعلّم المرجو تحقيقه من دراسة التلاميذ للوحدة ومستواه، ولهذا يجب تحديد الأهداف وصياغتها، وذلك بوضع تصور عام لها، وتحتوي عادة على الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهاريّة المرتبطة بموضوع الوحدة، والقاعدة الأساسية في هذا الشأن أن تكون شاملة لجميع أوجه التعلّم، ومتكاملة فيما بينها، ومتوازنة بحيث لا يطغى جانب فيها على الجوانب الأخرى، وكثيراً ما تأتي أهداف الوحدة غير قابلة للتحقيق، نتيجة لظروف خاصة بالإمكانات المتاحة أو قدرات التّلاميذ، وحاجاتهم، وميولهم المقررة لدراسة الوحدة، وفي جميع هذه الأحوال تصبح مسألة تحقيق أهداف الوحدة العامة أمراً مشكوكاً فيه.[٢]

ثانياً: وضع خطة التدريس

ترتبط الخطة بطبيعة اليوم المدرسي المنعكسة على الفلسفة التربوية التي يسير عليها المنهج، ومجالات الدراسة، وتوزيع الوقت عليها، وجميع ما يؤدي إلى حسن التنفيذ، واتجاهات التربية المعاصرة.[٣]

ثالثاً: تحديد مجالات الوحدة الدراسية

يُعَدُّ التلميذ والمجتمع والبيئة هي المصادر الأساسية التي يستند إليها في اختيار مجال الوحدة، ويتمّ ذلك على أساس أن يرتبط اختيار موضوع الوحدة من مجال معين بحاجات وميول التلاميذ، وهذا الأمر الذي يعني ضرورة التحديد الدقيق لتلك الحاجات والميول، ولتحقيق ذلك الاستعانة بدراسة

---

[١] انظر: سرحان، **المناهج المعاصرة**، ص١٩١ .

[٢] انظر: صالح، **تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة**، ص ٨٤.

[٣] سرحان، **المناهج المعاصرة**، ص ١٩١ .

خصائص الدارسين، ومستوياتهم، ومشكلاتهم الأساسية، مع إجراء الاستبانات والمقابلات، ودراسة الحالات وغير ذلك من الأساليب.[١]

إنّ معرفة خصائص المتعلّم من جميع نواحيه تُعَدّ عملية أساسية في بناء المنهج، فعند بناء المنهج يتعين معرفة ميول، ودوافع التلميذ، ومستواه العقلي، والتّحصيلي حتّى يمكن تنميته من النّاحيتين الشّخصيّة والعلمية.[٢]

رابعاً: صياغة مجالات الوحدة الدراسية وتنظيمها

عند اختيار المحتوى لابدّ من ترجمته إلى موضوعات ووحدات دراسية، وتوجد عدّة أساليب متنوّعة لصياغة عناوين الوحدات، فقد تصاغ ثم تنظّم، وتقسّم بأسلوب سهل، فقد يكون هذا التّنظيم بصورة منطقية، أو يكون قائماً على سيكولوجية المتعلم.[٣]

وأما عن تنظيم الوحدات الدراسية، فهي عبارة عن أقسام وتفرّعات، بمعنى أنّ لكلّ وحدة موضوع رئيس ينقسم إلى عدّة تفرعات ومجالات، وينقسم كلّ مجال إلى عدّة موضوعات، ومن الممكن أن ينقسم كلّ موضوع فرعي إلى عدّة أجزاء. وتحديد المجالات وتنظيمها من البداية يضمن، لنا عدم تشتّت الجهود، ويساعد على السير نحو الغاية المنشودة.[٤]

خامساً: تحديد الأهداف الخاصة لكل وحدة

لكلّ وحدة هدف أو أكثر تسعى إلى تحقيقه، وهذه الأهداف تعتبر نموذج مصغر من الأهداف التربوية، حيث تنحصر مهمة الوحدة في تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية، وإن كانت بطريقة جزئية، أي إنها لا تحقق الهدف الواحد بطريقة تامّة، وإذا قلنا مثلاً إنّ الوحدة تهدف إلى تنمية قدرة التلميذ على العمل الجماعي والتعاوني، فليس معنى ذلك أنّ التلميذ بعد انتهاء دراسة الوحدة، يكون قادراً على العمل الجماعي والتّعاوني بطريقة تامّة، وإنمّا يقصد من ذلك أنّ الوحدة تمهّد له الجوّ لممارسة العمل الجماعي التّعاوني من خلال النّشاط العلمي، ولا يمكننا القول بأنّ التّلميذ قد أصبح قادراً على ذلك إلّا بعد دراسة عدد كبير من الوحدات.[٥]

---

[١] مرجع سابق، ص ١٩٢.

[٢] انظر: لقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ١٩٦-١٩٧.

[٣] المرجع السابق، ص ٤٠٢.

[٤] انظر: وكيل، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص٢٨٦.

[٥] مرجع سابق، ص ٢٨٦.

مواصفات الأهداف الخاصة[١]

١- الواقعية، بأن تكون ملائمة، وقابلة للتطبيق، والتّرجمة إلى خبرات تعليمية يمارسها التلاميذ.

٢- السّلوكية، وتصاغ في صورة سلوكية، يمكن التعرف عليها، إذا تحقق الهدف، حتى لا يستغرق التّعرف عليها وقتاً طويلاً.

٣- قابلة للتّقويم، إذا كان الغرض من وضع الأهداف هو تغيير سلوك المتعلمين، فيجب علينا أن نكون قادرين على قياس مدى، وكيفية التغيير المطلوب.

سادساً: تحديد النشاطات المناسبة

للنّشاط أهميّة كبرى في تحقيق أهداف الوحدة، فهي ترتبط ارتباطاً أساسياً بفلسفة الوحدة ومجالها، لهذا يجب اختيار أنواع الأنشطة المعتمدة من قبل الإدارة أو المدرسة التي قد تراها من الوسائل المفيدة والتي يمكن للطلبة التكيف معها، ووقبولها، والقيام بها حتى تتحقق أهداف الوحدة[٢].

ومن الأفضل توفر الخصائص التالية عند اختيار الأنشطة:[٣]

١- أن تعمل الأنشطة على تحقيق أهداف الوحدة، بحيث يخدم كلّ نشاط أومجموعة من الأنشطة هدفاً معيناً، ومن الممكن أن يساهم النشاط الواحد على تحقيق عدة أهداف، كما أنه من الممكن أيضاً أن يكون للهدف الواحد عدّة أنشطة.

٢- أن تكون الأنشطة متنوعة، بحيث تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٣- أن تراعى هذه الأنشطة إمكانات المدرسة والبيئة.

٤- أن تراعى هذه الأنشطة الزمن المخصص لدراسة الوحدة.

---

[١] انظر: عطا، **المناهج بين الأصالة والمعاصرة**، ص ٢٠٢-٢٠٣.

[٢] انظر: صالح، **تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة**، ص ٩٤.

[٣] انظر: وكيل، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص٢٨٨ .

سابعاً: إعداد المصادر لتدريس الوحدة

لإعداد المصادر التّعليمية لابُدَّ أولاً من النّظر في نوعية المصادر، والمواد، والأدوات، والخامات، والقراءات اللّازمة لتنفيذ الوحدة، فالمعلّم النّاجح يحتاج إلى قراءات أساسية، وقراءات اختيارية، ويحتاج إلى وسائل تعليمية، وقد يحتاج إلى الخروج أحياناً خارج جدران المدرسة، وفي جميع الأحوال لابُدَّ من التّفكير في هذه الأمور كلّها منذ بداية العمل في تخطيط الوحدة، حيث إنّ القاعدة هي الإعداد والتفكير المسبق في كلّ شيء، وإن كان ذلك لا يعني فرض القيود على تفكير المعلّم وتلاميذه، وقدراتهم الابتكارية، وتقديم الاقتراحات البنَّاءة في سبيل تحقيق أهداف الوحدة، وإنّ إعداد مصادر التعلم اللّازمة لتدريس الوحدة، أمر بالغ الأهمية، فهي شرط من شروط النّجاح في تدريس الوحدة، وتدبر المشكلات قبل وقوعها.[١]

ثامناً: التّقويم

عملية لمعرفة مدى تحقيق أهداف الوحدة الدّراسية، بكل ماتشمله من شروط ومعايير علمية. فالوحدة الدّراسية ليست جهداً تعليمياً عفوياً، وهي ليست جهداً تعليمياً بلا أهداف، ولكنّها عملية تربويّة مقصودة، ولذلك تخضع لعملية تخطيط دقيقة، ولذلك فإذا كانت جوانب الوحدة الدّراسية كافّة تخضع للّدراسة والمراجعة، فهذا ينطبق أيضاً على عملية التّقويم، إذ لابُدَّ أن تُحّدد أساليب التّقويم.[٢]

والتّقييم يكون في صورة مختلفة، من اختبارات تحريرية، وشفهيّة، أو عن طريق الملاحظة، أو التّقرير.[٣] وقد يستخدم –أيضاً- بطاقات الملاحظة والاستفتاءات وقد تدعو أيضاً إلى لقاءات بين المعلمين، وغير ذلك من الأساليب التي يمكن أن تُقدّم إلى واضعي المنهج نقاط القوّة، ونقاط الضّعف، وما يضمنه المنهج من أنشطة، ومواقف، ومدى تحقيقه للأهداف، وقدرته على الاقتراب بنتائج، ومخرجات التعليم من النّتائج المطلوبة.[٤]

---

[١] انظر: صالح، **تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة**، ص ٩٦.

[٢] انظر: وكيل، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص ٤٠٤ .

[٣] عطا، **المناهج بين الأصالة والمعاصرة**، ص ٢٠٥ .

[٤] انظر: صالح، **تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة**، ص ٩٨.

الخاتمة

الحمد لله التي به الصالحات، فقد كانت ورقة الباحث عن تصميم وحدات دراسية لطلبة كلية العلوم بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. حيث أظهرت الورقة بأنّ الوحدات الدراسية من أفضل الطرق المستخدمة في تصميم أي مادة متخصصة دراسية، وذلك لوضوح الغرض، وعلاج الكثير من المشكلات التي قد يواجهها المعلم، كما أنّ المناهج الوحدات الدراسية تعدُّ من أمثل المناهج الدراسية التعليمية من حيث ترابط أجزائها ومحتوياتها، فتعتبر الموضوعات القريبة من تخصص الطالب هي الأكثر فائدة.

دور المعلم في تعليم اللغة الثانية عن طريق مدخل التكليف بالمهمات

استقراء الواقع التطبيقي

الدكتور محمد الطيب إبراهيم

شعبة لغة القرآن، مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

إن دور معلم في تدريس اللغة الثانية عن طريق مدخل التكليف بالمهمات، يكون أكثر تميّزا عن أدوار غيره من المشاركين للمتعلم أو المتعاملين معه، وعلى الرغم من أنّ هذا الدور يختلف بل يتميّز عن ذلك الدور الذي يفترض أن يؤديه معلم اللغة باستخدام مداخل أخرى كالمدخل اللغوي القائم على استخدام التراكيب والقواعد النحوية، فإنه يستحق قدرا مماثلا من الاهتمام. وهنا يبرز تساؤل عن طبيعة هذا الدور والوسائل الكفيلة بتحقيقه، ونظرة المعلم له. إن خبراء تعليم اللغة العربية عن طريق مدخل المهمات مثل: نيونان (Nunan 1989) وسامود (Samuda 2001) وغيرهما يؤكدون أن دور المعلم يشمل جوانب عديدة منها: أنه ناصح ومدرب يشير على طلابه ويدربهم على تأدية المهمات كما أنه محفّز يعمل على خلق الدافعية لديهم بتشجيعهم على المستويين المعرفي والوجداني بطريقة تعينهم على الاستمرار في تنمية كفاءتهم في اللغة المستهدفة.

المقدمة

يلخص دور المعلم في أداء أمرين رئيسين هما:

١. تشجيع المتعلم ودفعه لاستثمار طاقته الذهنية في أداء المهمة التي يكلف بها.
٢. الدعم التفاعلي لأداء المهمة بطريقة تمكّن متعلم اللغة من النفاذ إلى الإجراءات الأساسية في تعلم اللغة الثانية مثل: مناقشة المعنى والمضمون واستيعاب المدخلات التعليمية وإنتاج مخرجات ملائمة، والتركيز على الشكل اللغوي إذا لزم الأمر بما يتلاءم مع الموقف التعليمي. وإن خلق الدافعية لدى المتعلم لإنجاز المهمة، والدعم التفاعلي أثناء المهمة أمران ينبغي على المعلم استحضارهما وجعلهما ركيزتين أساسيتين لتنظيم نشاطه التعليمي فيما يتصل بإعداد

المهمة وأدائها وذلك عبر المراحل الثلاثة للمهمة: مرحلة التخطيط، ومرحلة الأداء، ومرحلة التقييم. وسيأتي شرحها وتفصيلها لاحقاً.

٣. إن هذا التصور لدور معلم اللغة الثانية في إطار مدخل تعليم اللغة القائم على التكليف قد أخضع لدراسات ميدانية خبرويّة أجراها عدد من خبراء تعليم اللغة الثانية، وتهدف هذه الورقة لاستقراء مواقف المعلمين من هذا الدور المنوط بهم بين التأييد والتحمّس والاعتراض والانكفاء.

مناهج تعليم اللغة الثانية المصممة على أساس مدخل المهمات، يواجه الطلاب بالعديد من المهمات المفيدة؛ غير أن هذه الفائدة تظل مجرد افتراض. في واقع فصل اللغة فإنّ المتعلم نفسه إلى حد ما هو الذي يقرر درجة اشتغاله بالمهمة، وإدراكه معناها، ومقدار فائدتها،في رأي ميرفي، فلربما نجد فصلا به عشرون طالباً أو أكثر بعضهم يمر مروراً عابراً على الأنشطة المقدمة دون بذل أي جهد ذهني في فهم المهمة المكلفين بأدائها،بل يدعون مرحلة أداء المهمة وتنفيذها تمر دون أداء أي عمل، وبعد ذلك يشاهدون بسلبية متناهية مرحلة ما بعد أداء المهمة يلاحظون ما يتم فيها من مناقشة لإجابات الأسئلة جماعيا على نحو يتفاعل فيه أكثر الطلاب حيوية أو ذكاءً.

إن هذه السلبية التي يتعامل بها بعض الطلاب مع المهمات أطلق عليها برين[١] هدف البقاء في مقابل هدف الإنجاز الذي يشدّ الطالب أو يدفعه إلى أداء المهمة بأقصى جهد تحصيلي لديه. وإذا صح القول بأن نتائج أنشطة التعلّم تعتمد على الأقل جزئيا على حجم كثافة الجهد الذي يبذله متعلم اللغة في أداء المهمة؛ فإن ليفرز[٢]، ولوفر وهيلستجين[٣] يرون أنّ أهم أدوار المعلم هي أن يحاول إشراك كل طالب في المهمة وإشغاله بطريقة حيوية وفعّالة في تنفيذ التكليف أو العمل المقدم له. وهذا الدور التيسيري منوط بالمعلم في أي درس لغوي قائم على المهمات من البداية حتى النهاية. وفي هذا الجانب ربما تكون المرحلة التمهيدية للمهمة حتمية أو ضرورية.قد يكون واضع المنهج قد

---

[1]Breen, M., "Learner Contributions To Task Design". in Inc. Candun & Murphy (Eds), *Language Learning Tasks*. London, prentice Hall, pp. 34.

[2] Laevers, F., *Forward to basics! Deep-level learning and the experiential approach.Early years, 20*. 2000, pp. 45.

[3]Laufer, B. & Hulstijin, J., "Incidental vocabulary acquisition in a second language.The construct of task – induced involvement", *Applied Linguistic*, 22, 2001, 7.

أولى عناية فائقة لتصميم مهمات يمكن أن تحقق متعة للطلاب، لكن كما يقول دورني[1] فإن ذلك لا يتعارض مع إعطاء المعلم خيارًا في جعل المهمة حية معاشة من قبل الطلاب في بداية الدرس؛ حتى يتصوّروا المهمة ذهنيا بطريقة تمكنهم من وضع أهداف واضحة وملائمة لهم وأنهم نتيجة لهذا التصور قد تهيؤوا للقيام بعمل ما.

رفع دافعية متعلم اللغة:

إن بعض تحليلات تعليم اللغة على أساس المهمة والتكليف مثل منهج العملية عند برس وكاندين (1987) والمنهج التفاوضي الذي قدمه نان (1988) تجيز وضع الأهداف عن طريق النقاش والتفاوض مع متعلمي اللغة، ولكن حتى في هذه الحالة الأخيرة هناك قابلية لوجود اختلاف بارز في وضع الأهداف بين طالب وآخر. ومهما يكن الأمر فإنه من وجهة النظر القائلة بالاعتماد على المهمات، فإن الطلاب يضعون لأنفسهم هدفا يحفزهم ويدفعهم للتوجه نحو الإنجاز والتفاعل المفيد ذي المعنى. وهذا ما يعزز لغتهم وينمّيها في المدى القريب والبعيد أيضاً. وأثبتت التطبيق العملي بأن المعلم بوسعه تعزيز هذا التوجه نحو الإنجاز. كيف؟ الإجابة عن هذا التساؤل هو: أن يبادر المعلم بأي شيء في مرحلة إعداد النشاط مما يزيد حماس الطلاب ويثير لديهم الفضول والرغبة الشديدة لمعرفة سر مبادرة المعلم من هذه المعرفة ينطلق الطلاب لتحديد الهدف ويبدون رغبتهم في تنفيذه وينبغي أن يستجيب المعلم لتلك الرغبة لتعزيز الدافعية لديهم ومن ثمّ توجههم نحو الإنجاز، وبإمكانه أيضا السماح لهم بأداء النشاط ثنائيا بدلا من كلٍّ بمفرده إذا كان النشاط ينطوي على صعوبة نسبية مثلا: كتابة إنتاجية (تعبير تحريري) وتجدر الإشارة إلى أن عوامل رفع الدافعية التي تتمثل في زيادة الحماس وإثارة الفضول وحب الاستطلاع ومناقشة مضمون الدرس مع الطلاب للتأكد من أنهم راغبون في استثمار طاقتهم الفعلية في إنجاز المهام التي يكلفون بها، وتنمية الاستعداد نحو الإنجاز لديهم لا تقتصر على مقدمة الدرس أو مرحلة الإعداد، بل هي أمر

---

[1] Dornyei, Z., "The motivational basis of language learning tasks", in P. Robinson (Eds), Individual Differences and Instructed Language Learning. Amsterdam: John Benjamins, 2002, pp 9

Holmes, J., Ramos, R. G., "False Friends and Reckless Guessers: Observing Cognate Recognition Strategies", in T. Huckin, M. Haynes & J. Cody (eds), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, pp. 93, Norwood, NJ: Ablex .

يواجههم في كل مراحل تأدية المهمة.فأحياناً يستهل الطلاب بعض المهمات بحماس شديد، ولكن إذا ما اتضح أن المهمة صعبة أو يحتاج حلّها إلى كثير من الوقت ربما يفقد الطلاب الحماس، وتقل لديهم الرغبة بل يمكن أن ينسحبوا من الاشتغال بالمهمة كلياً. هذا الانسحاب يعقب عملية تقييم يقوم بها المتعلم أثناء المهمة. ويرى ويني وماركس[1] أن متعلمي اللغة يقومون بتقييم درجة تقدمهم نحو النتيجة المطلوبة أثناء قيامهم بمهمة بعينها، فعندما يكون التقدم بطيئاً، أو هناك توقف، أو رجوع إلى الوراء لابد من تدخل ما، حيث توجد حاجة لتغيير الخطة وإنقاذ الموقف.ولقد أطلق ويني وماركس على هذا الإجراء مصطلح عمليات التحكم في الفعل (action control process). وإذا لم يتمكن الطلاب من تنظيم هذه العمليات التحكمية بأنفسهم فإن تأثير الشريك يصبح أمراً حاسماً.

وبما أن المعلم هو الشريك الذي يتفاعل مع الطلاب فيجب عليه أن يحاول حملهم على المواصلة واستثارتهم للاستمرار حتى وإن ظهرت المهمة أكثر صعوبة أو تتطلب منهم جهداً أكثر مما كان متوقعا عند بدايتها؛ فالتغذية الراجعة تعد من الوسائل الرئيسة التي يستطيع المعلم استخدامها عندما يساعد الطلاب أو يساندهم وجدانيا أثناء مرحلة أداء المهمة.

مساندة متعلمي اللغة:

إن المهمات تشدّ الطلاب إلى أن استخدام اللغة في فعل أشياء مقصودة لذاتها. على سبيل المثال لا الحصر: يمكن توجيه صغار السن من خلال مهارة القراءة إلى قراءة الإرشادات عن كيفية عمل طائرة ورقية، ثم تنفيذ تلك الإرشادات لطي الورقة وتحويلها إلى شكل طائرة ومن خلال الكتابة يمكن أن يوجه طلاب المستوى المتوسط إلى كتابة خطاب رسمي إلى عمدة المدينة أو رئيس البلدية يطلبون منه جعل البيئة المحيطة بالمدرسة آمنة. ولممارسة الكلام يمكن أن يسأل متعلم اللغة عن إرشادات للطريق إلى جهة ما: مدرسة، جامعة، مستشفى إلخ ولمحاولة فهم ما يسمعه باللغة الهدف يمكن للطالب أن يستمع إلى شريط إذاعي للأخبار المحلية أو العالمية. هذه المهمات تحتاج إلى تشغيل عمليات عقلية متداخلة ومعقدة وكل هذه العمليات ينبغي القيام بها بطريقة متكاملة ربما تشكل هذه العمليات تحديات وصعوبات أمام معلمي اللغة خاصة عندما يفترض أن تكون المهمات

[1] Winne, P. & Marx, R., "A cognitive processing analysis of motivation within classroom tasks", in Goals and cognitions (San Diego: Academic press Vol. 3, 1989), pp 13.

أعلى من مستوى كفاءة المتعلمين.إن أحد الأدوار الرئيسة للمعلم في تعليم اللغة عن طريق التكليف بالمهمات هو مساندة متعلم اللغة حتى يتواءم مع الصعوبات اللغوية والمعرفية التي يواجهها أثناء أداء المهمة، وأن يؤدي المعلم هذا الدور بأسلوب يتعلم منه المتعلم شيئا جديداً يعينه على أداء المهمة ذاتها أو ما يماثلها بصورة أفضل مستقبلاً.

التدخلات المقصودة:

يمكن لمعلمي اللغة كما يرى فان دين براندن[1] أن يكوّنوا نظرات ثاقبة في إمكانات تعلم اللغة عن طريق المهمات، وذلك بطرح بعض التساؤلات مثل: ما العقبات التي يواجهها الطلاب وهم يؤدون المهمة، وما الطرق المحتملة لمواجهة هذه العقبات. إن هذه النظرات يمكن أن تكون أكثر دقة إذا قام المعلم بتحليل شامل للمهمة، وعرف المستوى الحقيقي لكفاءة الطالب في اللغة معرفة تفصيلية مثلا: في مواضيع القراءة تطفو على السطح مشكلة المفردات إلى حد ما؛ ولذلك عِنْدَ قراءة موضوع عن جزيرة سياحية في بلد ما فمن المتوقع أن يكون الطلاب على غير دراية ببعض المصطلحات الجغرافية غير المألوفة لديهم (المناخ- البر- المنطقة الداخلية إلخ) والتي قام مصمم المنهج بوصفها في دليل الإرشاد السياحي عن قصد وذلك حتى يمهد السبيل لاكتساب الطلاب كلمات أكاديمية (عملية). إن هذه المفردات ربما تتبوأ موقعًا مهماً في مرحلة أداء المهمة خاصة عندما يناقش طلاب الفصل ما إذا كانت تلك الجزيرة مكاناً جميلا وملائماً لزيارات الأطفال، ومن هذا المنطلق فإن تركيز الاهتمام على الكلمات التي قصد مصمم المنهج تضمينها المهمّةَ يمكن أن يوظف في نقاش يفيد الطلاب في فهم معانيها.

وقدّمت سامودا[2] مثالا آخر يوضح كيفية إلهام مرحلة التخطيط المعلم وإرشادهإلى توفيرمؤزرة تفاعلية وجدانيه للطلاب في مرحلة الأداء.

---

[1] Van Den Branden, K., "Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study Multi-lingual primary schools classes", Reading Research Quarterly, 35, 2000, pp 87.

[2] Samuda, V., "Guiding relationships between forms and meaning during tasks performance. The role of the teacher" .In M. By gate, P. Skehan & M. Swain (Eds), Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing. Harlow: London, pp 66.

في تلك الدراسة أوضحت سامودا أن المعلمة قد واجهت متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية في المستوى المتوسط الأدنى بمهمة تتطلب التحدث والمناقشة؛ فقد سئل الطلاب أن يحددوا مهنة الشخص الذي يظهر في الصورة استناداً لمحتويات جيوبه، وإن المهمة قد صممت على أساس النمذجة المعرفية المأخوذة من المنطقة الظنية بين (نعم/لا) مما يسوِّق استخدام الأفعال المساعدة (يجب، يحتمل، يستطيع) وبالنظرة إلى أن مجموعة الطلاب لم تصل بعد إلى إجادة استخدام هذه الأفعال الخاصة فإن جذب اهتمامهم يعدّ واحداً من أهداف النشاط المطلوب منهم أداؤه. وخلال تفاعلهم معا في بداية مرحلة الأداء لم يستعملوا أيّاً من هذه الأفعال. وعندما قدّم طلاب المجموعة عملهم إلى بقية طلاب الفصل أوحت المعلمة أثناء التغذية الراجعة ببعض هذه الأفعال بطريقة غير مباشرة ولكن هذا التوضيح الضمني لم يوجه طلاب المجموعة إلى استعمال تلك الأفعال الخاصة في عرضهم الشفاهي، ربما لأن تركيزهم كان منصبا تماما على فهم ما تقول المعلمة -وفهمها هي- للمعنى الذي يريدونهم إيصاله. عندئذ قررت المعلمة أن تقاطع محادثة الطلاب التي تركز على المعنى وأن تركز قليلا وبشكل صريح على الشكل (القاعدة النحوية)، فأوضحت في عبارات بسيطة استخدام الأفعال المساعدة مثل: يجب، يمكن، يحتمل، للتعبير عن درجة الاحتمال والتخمين[1].

وقد شارك الطلاب بحيوية في هذه الحلقة التي كان فيها التركيز على الناحية اللغوية. وبعد هذا التدخل الصريح الموجز من جانب المعلمة منح الطلاب فرصة للعودة السريعة لمعالجة المعنى أو مضمون المهمة وذلك ليستعملوا الصّيغ اللغوية التي وجهوا إليها لقد وقفت سامودا خلال هذه المرحلة على أمثلة تظهر استخدام الطلاب الأفعال الاحتمالية أو الظنية بتلقائية أثناء كلامهم ومناقشتهم التكليف المطلوب منهم تنفيذه.

التدخل غير المقصود:

يمكن أن يتدخل المعلم لمساعدة للطلاب دون إعداد مسبق لهذا الشيء ويرى برين (١٩٨٧م) أن تتاح لهم حرية مطلقة في نسخهم الخاصة من المهمة التي يكلفون بها. وقبل الشروع في الأداء الفعلي للمهمة ينبغي التخطيط لها وتحديد خصائصها، ويحق لهم إبداء آرائهم بصراحة شديدة في تحديد مسار التواصل واتجاه النقاش الذي تتطلبه المهمة إضافة إلى تحديد الصيغ النحوية

[1] انظر الملحق ١.

التيسينصب اهتمامهم عليها من حيث الاستعمال ودرجة التركيز على المضمون وتجدر الإشارة إلى أن المهمات التي يؤديها الطلاب ثنائياً أو في شكل مجموعات فإنّها بخاصة تعتمد على الأهداف التي يضعها الطلاب المتداخلون معاً، والحوار الجماعي الذي يكوّنونه. ولقد أوضح كل من سوين ولايكن أن المهمة أثناء عملية إجرائها ربما تسير في اتجاهات مختلفة كليا عن اتجاهاتها عندما كانت مجرد خطة عمل. ولتوضيح هذا الاختلاف أورد قيات أفيرميت مثالا يتمثل في قصة حكاها أحد الطلاب عن عرض تلفزيوني شاهده في عطلة نهاية الأسبوع[1].

الوصف الأول الذي قدّمه الطالب لأحداث القصة التلفزيونية كان غامضاً فيه خلط أو التباس إذ إنه يمثلك مقومات لغوية أولية لبناء القصة، حصيلة اللغوية قليلة وجمله قصيرة، وغالباً ما تكون ناقصة وعلى أي حال تمثلت مشكلته الأساسية في كيفية إعادة بناء القصة، فقد أعاد سردها في تسلسل غير واضح ومفكك كأنما أعاد ترتيب أحداثها ذهنياً وكأنه لم يشاهد العرض التلفزيوني الذي قدّمت فيه. إن حكايته مليئة بالفجوات والقفز الذهني، بل إن كثيرا من المعلومات ظلت ضمنية لم تذكر صراحة.

ماذا فعل المعلم تجاه هذه الصعوبات واجهت الطالب؟ لقد انتهز المعلم هذه الفرصة ليقدم للطالب تغذية راجعة غير مباشرة عن انعدام الترابط في سرده القصة. إن المعلم تصرف كمستمع حقيقي لهذه الحكاية المقتطفة، فهو لم يكن في حاجة للادعاء بأنه لم يستطع المتابعة -كما ينبغي على المعلمين أن يفعلوا في أغلب الأحيان- لأنه لم يشاهد العرض التلفزيوني أبداً؛ لذلك كانت رغبة أكيدة في متابعة ما يحكيه الطالب جي. لقد كان جلياً أن تدخلاته توجهها أهداف معينة وتنصب بصفة خاصة على المعنى أو المضمون؛ فعن طريق توجيه الأسئلة استطاع أن يظهر بوضوح شديد الجوانب الغامضة أو غير المفهومة في الحكاية الأولية التي سردها جي. فمثلا: لم يقدم جي وصفا واقعياً وصريحاً للاختلاف بين التمساح الحقيقي والتمساح البلاستيكي؛ وهذا ما جعل حكايته غير مفهومة، هذه واحدة من أولى المسائل التي وقف عليها المعلم.

إن المعلم في مثل هذه الحالات لم يصوب الأخطاء اللغوية للطالب بشكل صريح مباشر.ومن ذلك أن الطالب قد أخطأ في استعمال الفعل المضارع البسيط (يزحف) في اللغة الهولندية ولكن المعلم قرر أن يتجاهل هذا الأمر ويعود لذلك إلى أن التصويب المباشر أو مناقشة هذا الخطأ ربما تصرف الطالب عن الاستمرار في تركيز اهتمامه على المعنى، ويمكن أن تقلل حماسه ودافعيته فيحجم عن

[1] انظر الملحق ٢.

المشاركة في مواصلة المحادثة.وبعبارة أخرى فإن المعلم قد أثر الاهتمام بجوهر المهمة التواصلية أي فهم مضمون الكلام من خلال حمل الطالب على اتباع خط متسلسل ومترابط في عرض أحداث القصة؛ وبشكل ضمني فإن المعلم كان يأمل أنيعي الطالب جي من خلال تلك المحادثة أن الأشياء الواضحة في ذهنه –هو- ليست بالضرورة واضحة بذات القدر في ذهن المستمع أو المتلقي. وهكذا بالتوسط بين متطلبات المهمة ومستوى كفاءة الطالب في اللغة فإن المعلم يتصدى لحل صعوبات الفهم ويقوم بإجراء المحادثة بشكل يضعذمام المبادرة لتناول الموضوع بين يدي الطالب.

في الواقع المعلم عندما يؤدي دور المستمع المتعاون ذي الرغبة الصادقة في الاستماع للطالب فإنه ينجح في إعطائه دعماً تفاعليا يعزز مبادرته الذهنية بدلا من تقليلها أو استبعادها. وهذا ينطبق أيضاً على الحالة أدناه لأحد الطالبات الناطقين بغير الهولندية وإن كفاءة هذه الطالبة في اللغة الثانية متدنية مقارنة برصفائها في الفصل. إن أسلوب تفاعل المعلمة في المحادثة حول القصة التي استمعت إليها الطالبة كان إيجابيافقد سارت المعلمة على خطى الطالبة تلتقط ما تقوله ثم تقوم بتوسيع أفكارها فهي تستخدم الإسقاطات وطلبات التثبت أو التأكد والتماس الاستيضاحات وتطويل العبارات أساسا لتحشر ضمنيا وبدقة تغذية راجعة تركز على الشكل اللغوي في إجاباتها حول المضمون.[1]

إن المعلمة بفعلها هذا تظهر بصدق إعجابها بأفكار الطالبة، وفي الوقت ذاته تمدها بمدخل مهم وتغذية راجعه مفيدة.وإن كثيرا في مساهمات المعلمة تنتج نسخاً عديدة أكثر تعقيداً وصائبة مما تريد الطالبة قوله. وبناء على هذا فإن الدعم التفاعلي الذي تقدمه المعلمة من ناحية وجدانية ومن وجهة نظر لغوية على السواء يمكن اعتباره ذا قيمة كبيرة في تعزيز اكتساب الطفل للغة.

وفي ذات الوقت فإن المحادثة كلها تنشّط النمو المعرفي العام لدى الطفلة، فالمدرسة كانت تطالبها بأن نجد حلولا لمسألة معقدة وأن تقيم نتائج الحلول التي تقترحها.

---

[1] Doughty, C. & Williams, J., *Focus on form in classroom second language acquisition*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp 197.

هذه المحادثة إذاً تعدّ مثالا جيداً على أن بعض تدخلات المعلم تعمل في آن واحد على الاستجابة لمجموعة من الأهداف التعليمية متعددة الأبعاد، وإن هذا التعقيد في الحقيقة يتناقض مع بساطة وطبيعة تدخلاتها في الوهلة الأولى. فإن المدرسة تلتقي بإجراء محادثة ممتعة ومجدية مع الطالبة مسايرة الأشياء التي تستهويها مع تأكّدها من أن الطالبة قد منحت مساحة كافية من الوقت لتقترح الموضوع وتعبر عن أفكارها شفاهة.

وتجرب بتوليدالأفكار باللغة ذاتها وهذا يذكرنا بشدة بالنتائج التي وصل إليها Wellsone عام ١٩٨٥م في دراسة أجراها جامعة برستول Bristol عن اكتساب اللغة الأولى لقد لاحظ في دراسته تلك أن الوالدين اللذين يكتسب أطفالهما اللغة بسلاسة وسرعة، فإنهما لا يهتمان بتقديم تعليم لغوي منتظم لهم بل يفضلان أن يكون المحادثة مفيدة للطرفين أي فيها منفعة متبادلة.إن هذين الوالدين يفترضان أن طفلهماعندمايتكلم فإنّ ذلك يعني أن لديه شيئا يريد أن يقوله، فيحاولان معرفة ذلك الشيء حيثما أمكن ذلك ليقدما له استجابة مفيدة ذات معنى وملائمة لما يتكلم به الطفل. وذلك يشجعه على مزيد من المساهمة في التحادث معهما.

باستخدامهم استراتيجيات تجعل أطفالهما قادرين على مشاركة كاملة وناجحة في المحادثة فإن هؤلاء الآباء والأمهات يعملون على استمرار واستدامة دافعية أطفالهم على التواصل؛ وهذا يترتب عليه زيادة الفرص لاكتشاف الوسائل الملائمة لتحقيق رغباتهم التواصلية بطريقة أكثر فاعلية الرجوع إلى Wells 1985, 415-416 وفي إطار مماثل تعرض فين أفيرميت (Van Avermaet 1995, 265) في مقال له عن دور المعلم في تعليم اللغة عن طريق المهمات. وأبدى دهشته من تصرفاته وتصرفات بعض زملائه المعلمين بعد دخولهم الفصل، وتساءل فان (Van) لماذا يهمل المعلم جزئيا، أو يتجاهل، أو ينكر المهارات الكلامية للمتداخل أو المساند، أو الوسيط التي اكتسبها عندما وصل إلى سن البلوغ؟ هناك حاجة ضرورية لربط بين العالم داخل حجرة الدراسة والعالم خارجها ومن المؤكد أن هذا الأمر جدير بأن يُولى عناية كبيرة.

ضرورة التوازن بين مبادرة معلم اللغة والمتعلم:

إن معلمي اللغة مثل الوالدين يستطيعون أن يصبحوا شركاء أكثر معرفة لطلابهم دون أن يضطروا إلى إبراز خبراتهم ومهاراتهم كلها بشكل صريح (Lomtof & Ajaafreh 1995) في المقتطف أو الاقتباس الآتي المأخوذة من فان (Van Der Leenuw 1992, 88-89) يعمل طلاب السنة الأولى المرحلة الثانوية في مجموعات ثلاثية أثناء درس من مواد المحتوى.ويفترض أن يقدم الدرس للطلاب

موضوع التكاثر في الطبيعةعبر سلسلة من أساليب حلّ المشكلات وإعطاء الطلاب فرصة تنمية مهاراتهم الأكاديمية والكلامية بالتعبير شفاهة عن فرضياتهم العلمية وتتابع أفكارهم. هناك ثلاثة طلاب هم: أ، ب، ج. كانوا يلاحظون حيواناً مائيا صغيراً ولكنهم يواجهون من خلال المجهر سرا علمياً.

إن تدخل المعلم لاستهلال هذا الاقتباس يظهر أنه كان على دراية بأن الطلاب يواجهون مشكلة. وأن تحديد هذه المشكلة يشكل المرحلة الأولى في الوساطة القائمة على التكليف قد يشير المعلم أحياناً مشكلة وقع فيها الطلاب كما في الحالة السابقة، لكنه هناك في حالات أخرى يمكن أن يطلب من الطلاب تحديد مشاكلهمعن طريق عملية التفاوض نفسه.

وهذا الإجراء ربما يساعدهم على أن يكونوا أكثر تركيزاً على مشكلتهم وفي ذات الوقت ربما يرفع من كفاءتهم في الكلام باللغة الهدف. في المثال الذي سبق عرضه لم يتم تحديد المشكلة فحسب بل قام المعلم والطلاب بمحاولات لحلها.ولم يقم المعلم بحل المشكلة للطلاب مباشرة مثلا: بالشروع في إعطائهم محاضرة عن نظريات التكاثر، لا، ما هكذا فعل، بل وجه الطلاب إلى مزيد من استكشاف جوانب المشكلة ودفعهم نحو إيجاد حلول ممكنة لها[1] كيف فعل ذلك؟ هذا يحدث بتحدي وجهات نظرهم وآرائهمفي تدخله الثاني وذلك بتلميحهم لهم بإرشادات إلى المظان أو المواضع التي يمكن أن يحصلوا منها على معلومات إضافية أو بتوجيه قطار تفكيرهم في تدخله الأخير. ولكن ينبغي عليه أيضاً أن يرفضهم بتغذية راجعة إيجابيةً تعزز الأفكار المثمرة التي يأتون بها.

وفي مقابل الاقتباس الأول الذي جرى النقاش حوله فإن المعلم عند تناول (نص التكاثر) كان يدّعي شيئا من الجهل بالموضوع إلى حد ما، جليّ أنه كان يعرف الحل لمشكلة الطلاب ولكن تركه جانباً ليشاركهم الحوار الجماعي.وما زال المعلم (وهذا ما قد قدره الطلاب) يستخدم استراتيجية، وهو يوظفها ليس في إعطاء إجابات محددة وقاطعة، بل لطرح أسئلة قد اختارها بعنانة فائقة ليرشد الطلاب إلى بناء معرفي نشط. وهذا ما توسع في شرحه فان دين براندين في دراسته (١٩٩٧م-٢٠٠٠م) عن آثار معالجة المعنى في اكتساب اللغة الثانية، وقد اشتملت الدراسة على تجربتين تعليمتين. لقد اتضح من تينكما التجربتين أن الظروف التفاعلية التي وضع فيها المعلم كان لها الأثر

[1] Lynch, T, Nudge, "Teacher intervention in Task Based Talk", ELT Journal,1997, 51.

الأقوى على فهم واستيعاب الطلاب للمدخل التعليمي واستيعابه، وكذلك انتاج المخرج التعليمي. لقد سئل طلاب في العاشرة من العمر في التجربة الأولى أن يقرؤوا قصة جاسوسية مكونة من عدة فصول؛ وبعد الفراغ من قراءة كل فصل يجيبون عن اختبار فردي في فهم المقروء. ويقرأ الطلاب فصول القصة في أحوال مختلفة هي:

أ. قراءة فردية للنسخة الأصلية.
ب. قراءة فردية لنسخة معدلة.
ج. قراءة النسخة الأصلية إضافةً إلى التفاوض حول معنى المفردات والعبارات.
د. قراءة النسخة الأصلية ثم مناقشة المعنى مع المعلم.

إن الظرف الرابع كان له الأثر الأقوى على مستوى فهم الطلاب الفردي للقصة وهكذا ليس ضروريا إمكان مناقشة مشكلة فهم المقروء مع شريك أكثر معرفة فحسب، ولكن من الضروري أيضا مناقشة الطريقة التي ينظم بها المعلم تلك المناقشة.

إن أحد التفسيرات للنتائج الإيجابية لهذه الحالات ربما يكمن في صعوبة النص المقروء. وبعبارة أخرى فإن المساعدة المقدمة من طالب واحد فقط، أو التعديلات القبلية على المدخل (النص المقروء) ربما لا تكون كافية لحل كل مشكلات الفهم أو معظمها في كثير من الموضوعات. أما في النقاش أو التفاوض الجماعي فإن الطلاب كانوا يبحثون عن معنى المدخل غير المألوف بصورة جماعية مع الباحث (المعلم) مع العناية الشديدة بمشاركة الطلاب الأكثر والأقل كفاءة في إجراء النقاش[1] وهذا يدل مرة أخرى على أهمية المشاركة الحية للطلاب في حل المشكلات التي تواجههم أثناء أداء المهمة أو التكليف. ولقد أشار Vanden Branden 2009 إلى مزايا إضافية تنتج عن المساندة التفاعلية التي يقدمها المعلم لطلابه.

أولا: إن مشاركة المعلم ضمنت وصول الطالب إلى المعنى الصحيح للكلمة، أو العبارة، في كل مرة افترض فيها الطلاب افتراضا خاطئًا، وهذا في الغالب ما يحدث تدخّل المعلم لردّهم إلى المسار

[1] Van Den Branden, K., "Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study Multi-lingual primary schools classes", Reading Research Quarterly, 35, (2000), pp 437.

الصحيح عن طريق إعطائهم تلميحات ذكية أو تغذية راجعة سالبة. وعلل سوين ولابكن[1] هذا التدخلبأنّ التغذية الراجعة من المعلم قد تكون ضرورية فيما يتصل بإزالة الشك لدى الطالب أو تحديد الحلول غير الصائبة.

ثانياً: إن المعلم قد ساند الطلاب مساندة وجدانية مثلا: منعهم من الاستسلام والتوقف المبكر عن البحث. بما أن التجربة الأولى في دراسة (Vanden Branden 1997) قد تركزت على فهم النصوص المقروءة، فإن تجربته الثانية في الدراسة ذاتها قد تعلقت بمهمة كلامية صممت على أساس فجوة معلوماتية،حيث طلب المعلم من الطلاب وصف بعض الرسوم وكانقد أجري اختبارا قبليا وكذلك اختبارا بعديًّا، والهدف من ذلك معرفة ما إذا كان تفاعل المدرس والطالب ينعكس تأثيره على أداء الطلاب فرديا لذات المهمة الكلامية. وقد أثبتت التجربة حدوث هذا التأثير.

إن الأوصاف التي قدمها الطلاب عن الرسوم في الاختبار البعدي كانت أطول بشكل واضح من تلك التي قدموها في الاختبار القبلي، كما أنها عالية الجودة، لقد ذكروا أكثر المعلومات الأساسية التي تحتوي عليها الرسوم واستخدموا حصيلة لفظية أوسع. وأثناء تفاعله مع الطلاب فإن الأسلوب التفاعلي للمدرس كان متجاوباً مع رغبات الطلاب، وتبع المدرس توجه الطلاب مانعا نفسه من فرض وجهة نظره عليهم عندما يصعب عليهم الإتيان بمعلومات معينة. لقد بدأ المعلم التحاور حول المعنى مع أحد الطلاب وذلك بطرح أسئلة عامة نسبيا غرضها استيضاحي تاركًا للطالب مساحة أوسع للتفكير الاستكشافي وصارت إرشادات المعلم لطلابه أكثر صراحة وتوجيها فقط عندما بدا له بوضوح شديد مثلا: من خلال طلبات التأكيد الإيحائية أنهم في حاجة إلى مزيد من الدعم والمساندة وهذا ما يوضحه هذا الجزء المقتبس من التجربة.

م: معلم.

ط: طالب.

ط: ثم نزلت من دراجتها.

---

[1] Swains, M. & Lapkin, S., "Focus on Form through collaborative dialogue: Exploring task effects". In M.By Gate, 2001, pp 78

م: لماذا تنزل من دراجتها؟

ط: لا أدري، هي البيت، أظن.

م: أنت تقول البيت؟ هل تستطيع أن ترى بيتها أو الباب الأمامي لبيتها؟

ط: لا، ... ساحة الكنيسة فقط.

م: مكان سكن غريب لو سألتني.

ط: يضحك ها ها.

م: لكن لو هي ما وصلت إلى بيتها لماذا نزلت من دراجتها.

ط: لا أعلم وصمت طويل.

م: هل ترى دليلا في الصورة؟ أم لا؟

ط: صمت طويل.

م: هل ...احم... هل حدثت مشكلة لدراجتها؟

ط: لا، آه نعم، الآن عرفت بالدراجة عجلة تالفة.

م: عجلة تالفة تعني ليس فيها هواء، بالتأكيد ذلك هو السبب[1].

تقديم أشكال مختلفة لطلاب مختلفين:

عند تبني أسلوب تفاعلي متجاوب فإن من الطبيعي أن يميز المعلمون بين الطلاب المختلفين في الفصل. وانطلاقا من هذه الحقيقة فإنهم يعملون على جعل تفاعلهم الكيفي والكمي متماشيًا مع حاجات الطلاب الخاصة.

[1] ترجمة مقدّم الورقة كلام الطالب كما هو بأخطائه لأنه لم يصحح من قبل المعلم أثناء الحوار.

وعند هذه النقطة من العملية التعليمية فإن المعلم بلا شك يتحلل من الالتزام بالمقرر، فالتغذية الراجعة المنتقاة ومساندة الطلاب سِمة إنسانية ولسوف تبقى كذلك، ومن ثَمَّ لا يمكن إسنادها إلى مقررات صَمِمتْ بعناية أو مواد تعليمية تعرض بسرعة خاطفة عبر الوسائط المعلوماتية المتعددة التقنيات.

إن للشريك الإلكتروني (Interlocutor) القدرة على الاستماع والملاحظة وتوجيه الأسئلة، وتقديم النصائح والاقتراحات وتقييم ردود الأفعال ومن ثَمَّ تنظيم هذه الأعمال جميعها على الشبكة العنكبوتية. ومن ناحية أخرى فإن المعلم باستطاعته أن يُعدِّل حتى أهداف التعلم إلى ما يمكن تعلمه (أي شيء يكون المتَعلِّم مستعدًا لتعلُّمِه في الحال).كل هذا الذي جرت الإشارة إليه يعني ضمنيًّا أنه في فصول تعليم اللغة ذات العدد الكبير حيث يكون وقت المعلم وطاقته محدودين لدعم الطلاب والتفاعل معهم هناك خياران رئيسان ينبغي تحديدهما .

الأول : تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مساندة تفاعلية،ومدى حاجتهم إليها.

الثاني: يتصل بطبيعة المساندة الخاصة التي يمكن تقديمها لكل طالب منفردًا ولكل مجموعة من المجموعات المعنية بالدعم والمساندة على حِدة.

وقد أورد (Pietran) مثالاً على ذلك:

يتلخص المثال في أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مقاطعة فلميس (Flemish) الهولندية يتعلمون اللغة الهولندية باعتبارها لغة ثانية حيث إنهم ناطقون أصلاً بالبلجيكية لغة أولى ويبلغون من العمر العشر سنين.

لقد طلب منهم قراءة كتيب دعائي للسياحة في جزيرة خيالية تسمى بالندريا لمعرفة ما إذا كانت الجزيرة مكانًا مناسبًا لأن يزوره الأطفال. وبعد ذلك في مهمّة ثانية كلّف الأطفال بكتابة كتيب سياحي عن بلدهم. وباتباع الأسئلة الأربع التي وضعها برين (Breen) لتقود المعلم في مرحلة التخطيط وأسس توصيف المقرر استطاع المعلم إشراك الطلاب للخروج في النهاية بعدد من الاقتراحات ذات العلاقة بهاتين المهمتين. وقام المعلم مارك بمبادرة شخصية تتمثل في كتابة خطاب ووضعه في مظروف مدعيًا أنه أرسل إليه من جزيرة بالندريا التي سبقت الإشارة إليها. ويبدو أن المعلم قد نجح في خطته لزيادة درجة الالتزام لدى التلاميذ، لقد أثار الخطاب فضول التلاميذ وتحمسوا كلذلك إلى المهمتين اللتين أشاد إليهما وهما: قراءة الكتيب الدعائي الذي أعدته التلميذة

توسكا عن جزيرة بالندريا، إضافة إلى كتابة كتيب دعائي سياحي عن بلدهم لأجل إرساله إلى توسكا. إن التلاميذ يعرفون جيدًا أن كل هذا محض خيال، ولكن مع ذلك فإنهم ستتفتح عقولهم على عالم جزر العجائب والرحلات الكشفية.ويعد فصل الكتابة هذا أنموذجا للخيار الثاني في تفاعل المعلم مع طلابه.

كان المعلم يتجول داخل الفصل ويمر على المجموعات لتقديم المساندة التفاعلية لمن هم في حاجة ماسة لها، والسماح للطلاب الذين تجاوبوا مع المهمة أن يعملوا بأنفسهم.

فمثلاً: الطالبان أ و ب قد أمضيا خمس دقائق يناقشان اسم جزيرتهم الافتراضية وعندما مر بهما المعلم وجههما إلى البدء في العمل الأساس وكتابة الملف الدعائي.

المعلم: أمازلتما تبحثان عن اسم؟

الطالبان: نعم.

المعلم: هيّا، اختارا اسمًا الآن.

ومن جانب آخر فإن طلابًا آخرين يحتاجون على وجه الدقة إلى نوعٍ مغايرًا من المساندة؛ فيجب على المعلم أن يوجّه لهم الثناء لأنهم في الحقيقة قد أحرزوا تقدمًا كبيرًا في أداء المهمة بينما واجه بعض الطلاب صعوبة كبيرة في ترتيب أفكارهم على الورق.

إن الإرشادات التي يشتمل عليها توصيف المقرر تلفت نظر المعلم إلى حقيقة مفادها أن التلاميذ في سن العاشرة عندما يُكَلَّفون بمهمة كتابة دليل سياحي يحتمل أن يواجهوا بعض الصعوبات في تلبية أو تحقيق متطلبات التكليف،كتنظيم المعلومات في فقرات مترابطة فمثلاً: الطالبان ج و د استمرا في العمل بجد واهتمام لمدة خمس عشرة دقيقة لكنهما في نهاية الأمر أخرجا صفحة ملأى بالشطب والإلغاء. وهنا تدخل المعلم لمجرد لفت نظرهما بطريقة غير مباشرة أن ما كتباه ليس هو الشيء المطلوب.

المعلم: هل يمكن أن يكون هذا ملفا جيداً؟

ج : لا.

د : لا.

المعلم: ماذا ستفعلان له؟

د : هذه مسودة فقط.

المعلم: حسنًا، كيف ستكتبان النسخة النهائية؟ هل لديكما أفكار تجعله ملفًا أفضل.

ج : بالبنط الكبير.

د : نعم.

المعلم: نعم! ولكن هل ستفعلان ذلك فيما بعد؟ وماذا تفعلان الآن؟ أتقومان بكتابة كل أفكاركما؟

ويتجول المعلم داخل الفصل ثم يعود لهذين الطالبين بعد مدة قصيرة فيجد أنهما قد بدءا كتابة نسختهما النهائية من الملف السياحي، هذه المرةسيكون تدخل المعلم مختلفًا نوعًا ما، سيكون توجيهيًا بعض الشيء لأنه قد لاحظ أن الطالبين لم يتمكنا حتى الآن من تنظيم المعلومات بطريقة مترابطة وواضحة.

المعلم: تستطيع أن تقول هذا هو الشكل الذي تظهر فيه الجزيرةومعالمها الرئيسة الجذابة،يمكنكما أخذ ملف بلندريا للاطلاع عليه "بلد جميل، والجو..." هل كتبتما شيئًا عن الجو؟

د : لا.

المعلم: أو الطعام؟

ج : نعم! هنا.

المعلم: لا ينبغي، أن يكون تمامًا مثل هذا(يعني ملق بلندريا).يمكنكما عمل شيء مختلف تمامًا، سأعرض عليكما ملفًا آخر.

هذا الحوار يوضح أن المعلم كان يحاول أن يجعل درجة تدخله وكذلك الطريقة التي يتدخل بها مناسبة لمستوى نجاح الطلاب في أداء المهمةوالوصول إلى الأهداف الحيوية لتعلم اللغة؛ فهو لم يلغي إسهامهما حتى يبدؤوا من الصفر.

وقد لوحظ في درس آخر أن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي كانوا يكتبون خطابًا يتضمن شكوى لإحدى شركات لعب الأطفال.وكان المدرس يتجول في الفصل، وبعد أن فرغ معظمهم من كتابة المسودة الأولى، أوقف المعلم مرحلة أداء المهمة وطلب من بعض التلاميذ قراءة خطاباتهم جهرًاأمام زملائهم. ثم استغل المعلم هذه الفرصة ليلفت أنظار التلاميذ إلى أن خطاباتهم جميعها تنقصها بعض المعلومات. ومن خلال تقييم مشترك للخطابات التي قُرِئتْ؛ اكتشف الطلاب المشكلة ومن ثم شرعوا في كتابة النسخة النهائية من خطاباتهم.

إن العصف الذهني الجماعي وإيقاف الطلاب عن أداء المهمة مؤقتاً ربما استُخدِم للمداولة الصريحة حول عملية تنفيذ المهمة أو لتركيز الاهتمام على الشكل اللغوي خاصة الصيغ الضرورية لأداء المهمة.

هل يمكن أن يكون المعلم دخيلاً؟

يواجه بعض المعلمين اختبارًا صعبًا في اتخاذ قرار بالتدخل أو عدمه عندما يكون الطالب مستمرًا في أداء مهمّة ما،ويجب عليهم أن يتخذوا هذا القرار على أساس إدراكهم الشخصي لأهداف المهمة، والأهداف التي وضعها الطلاب بأنفسهم، ودرجة التقدم التي أحرزها الطلاب في أداء مهمة بعينها، كما يجب على المعلمين أن يضعوا نصب أعينهم حاجات طلابهم واختلاف شخصياتهم .

حقيقة إن بعض القرارات التي يتخذها المعلمون في هذا الإطار وإن كانوا منطلقين فيها من نوايا حسنة ولكن من وجهة نظر التعلم القائم على المهمات قد توصف بأنها قد قيلت لتأتي بنتيجة عكسية. إن عددًا من الدراسات التي أجراها بعض المدربين أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الهولندية باعتبارها لغة ثانية ، إضافة إلى عدد آخر من الدراسات التي تحثُّ على التفاعل داخل الصف في بعض المدارس البلجيكية (E.g Dwltegeretal 2003-2004) قد كشفت عن أنّ المعلمين في سعيهم لتأكيد تعلم اللغة عن طريق المهام فإنهم يظهرون النماذج السلوكية الآتية:

أ- **حل المشكلات** بأنفسهم بدلاً من استثارة الطلاب وحثّهم على القيام بذلك:

إن المعلمين في أكثر الأحيان يسيئون استعمال المرحلة التمهيدية للمهمة لتحقيق ما يلي:

- يبدؤون بشرح كل المفردات الصعبة في النص، أو قراءة النص جهراً قبل أن يسمح للطلاب بقراءته من أجل الفهم والاستيعاب. ومن أجل إعداد طلابهم لأداء مهمة كتابية فإن المعلمين يقومون بوضع هيكل كامل ونموذج مفصل للنص على السبورة ؛ وبذلك يقللون المهمة الكتابية ويحيلونها إلى تدريب (ملأ فراغ) أو يذكرون الإجابة الصحيحة مباشرة عندما يفشل الطالب في إيجاد معلومة مهمة من النص المقروء.

من هم هؤلاء المعلمون؟

يلاحظ وجود هذه التصرفات عند بعض المعلمين في الأحوال الآتية:

١. عندما تكون توقعاتهم غير كبيرة لقدرات طلابهم ومخزونهم المعرفي.
٢. حينما يتمسكون بشدة بالمبدأ التدريسي القائل بأن المهام يجب أن تقدم للطلاب بعد أن يُعلَّموا.
٣. عندما يقومون بفرض سيطرة قوية على عملية أداء المهمة من وجهتي النظر المعرفية والتنظيمية معاً.

ب - **زيادة تعقيد المهمة بفرض مطالب أداء إضافية :** من أمثلة ذلك أن المعلمين في الدراسات Flemish آنفة الذكر أظهر المعلمون ميلا إلى الإفراط في التصويب اللغوي في المحادثة الوظيفية والمهمات الكتابية أثناء ملاحظة أجراها أحد الكتّاب في فصل بالصف الثاني الابتدائي على تلاميذ في سنّ الثامنة. وقد سئلوا أن يكتبوا قصة قصيرة باللغة الهولندية إلى الأسد المحبوب لوكي الذي طلب منه أن يوصل إلى مكان ما طرداً بريديًا أكبر من حجم صندوق البريد. لقد جلس الباحث الملاحظ قريباً من أحد الطلاب الناطقين بغير الهولندية والذي قد بدأ يكتب بحماسة شديدة، وعلى أي حال بعد مدة قصيرة توقف عن الكتابة وذلك لأنّه لم يستطع أن يجد عبارة تحمل معنى الحل الذي قام به الأسد لوكي أنه تحسس صندوق البريد ثم فتح فمه واسعا وبالضبط في اللحظة التي كان فيها الطالب يبحث عن كلمات وقف المعلم بجواره وقرأ ما كتبه وأشار بأصبعه إلى خطأ لغوي طفيف في إحدى الجمل. .لقد استغرق الطالب وقتا في تحليل الصيغة النحوية للجملة حتى فهم التغذية الراجعة من المعلم؛ولكن النتيجة الأقوى لهذا التدخل أن حماس الطالب ودافعيته للكتابة قد انحسرا إلى حد بعيد ذلك أنّ المعلم لم يشر فقط إلى خطأ وقع فيه الطالب بدلاً من تقريظه والثناء عليه، بل أضاع عليه كليًّا المساعدة التي كان في أمس الحاجة لها: [وهي كيف يقول ما كان يرغب في قوله]، كل هذا يؤكد أن المعلمين الذين يتبعون في تدريسهم الطريقة القائمة على

المهمات ليس كل ما ينبغي فعله هو معرفة مبادئ نظرية محددة وتنمية مهارات تفاعلية خاصة فحسب، ولكن عليهم أن ينموا أيضا إلى جانب ذلك اتجاها تعليميا يقوم على مركزية الدارس. وإن من وجهة النظر الوجدانية فإن نجاح الدرس اللغوي القائم على المهمات يعتمد في أدنى حدوده على الآتي:

- توقعات كبيرة من المعلم لقدرة طلابه على أداء المهمات التعليمية وتقبله أيضًا لحقيقة أنهم سوف يتعلمون اللغة بأداء المهمات.
- رغبة المدرس في تشارك المسؤولية مع الطلاب في أداء المهمة والتحكم في عملية التعلم.
- استشعار المعلم للمشكلات الوجدانية والمعرفية الخاصة التي يواجهها الطلاب كأفراد إلى جانب حاجاتهم المحددة من تعلم اللغة.
- تحلي المعلم بالمرونة في تكييف مساندتهوتدخلاته لتكون ملائمة لطلاب مختلفين وسماحه بأساليب ومعدلات متنوعة لاكتساب اللغة داخل حجرة الصف.

- تحمس المعلم لأداء طلابه وأفكارهم وآرائهم في تعليم اللغة على أساس المهمات خاصة، وتعليم اللغة بشكل عام.

إذا ما تم حصر المعرفة والمهارات والاتجاهات المطلوبة لتنفيذ درس قائم على المهمات من خلال التطبيق العملي داخل الفصل فإن التدريس على أساس المهمات قد يبدو معقدًا. ومن ناحية أخرى فإن ملاحظة الخبراء الذين تبنوا تعليم اللغة على أساس المهمات أظهرت إشادة هؤلاء المعلمين بهذا النوع من التعليم نتيجة للمستويات الرفيعة من الأداء اللغوي التي وصل إليها الطلاب. وهذا ما يجعل هؤلاء الخبراء يشعرون بأن التعليم عن طريق المهمات سهل جدا ومن الطبيعي للمعلمين ممارسته، طالما أن الأسس الموجهة له على الأقل باقية في أذهانهم ومنها التوجه نحو الهدف، والتفاعل المفيد وكلاهما يتضمن درجة عالية من مركزية الدارس.

وأضاف (Bygate 2005) أن تطبيق المعلمين مبادئ تعليم اللغة على أساس المهمات داخل الفصول لم يسبر غوره بل يحتاج إلى مزيد من البحوث العملية. ومع ذلك فقد أثبتت الدراسات التي أجريت لحالات قليلة تستنتج منها أن المعلمين يقومون بدور مهم في استغلال إمكانات التعلم الكبيرة المهمّات المراد تعلمها. فبحرصهم المستمر على الاهتمام بدافعية طلابهم لاستثمار طاقاتهم الذهنية في أداء المهمة ومساندهم التفاعلية لهم أثناء ذلك؛ يستطيعون أن يخلفوا بيئات راسخة وناجحة لتعلم اللغة خاصة عندما تكون قراراتهم التي يتخذونها منسجمة مع الأمور الآتية:

أ. لتأسيس المنهجية التي ينطلق منها، تعليم اللغة على أساس المهمات.
ب. الأهداف المحورية للمنهج مثل: المهمات المستهدفة والتي يتوقع من الطلاب القدرة على أدائها.
ج. أحوال وظروف السياق المحلي للتعلم.

لم يكم تعليم اللغة بالطريقة القائمة المهمات مجديا للطلاب فحسب، بل إن كثيراً من المعلمين الذين درست حالاتهم أثناء تطبيقهم لبعض المبادئ التي يقوم عليها هذا النوع من التعليم قد أكدوا أن تعليم اللغة بهذه الطريقة يمكن أن يكون ممتعًا ومتنوعًا وأكثر نفعاً.

الخاتمة

١) قيام متعلمي اللغة بوضع أهداف لأنفسهم يدفعهم نحو الإنجاز والتفاعل المفيد.

٢) في مرحلة إعداد النشاط والمراحل الأخرى للمهمة ينبغي على المعلم تعزيز توجه الطلاب نحو الإنجاز.

٣) الدور الرئيس للمعلم في التدريس عن طريق المهمات هو مساندة المتعلم بأسلوب يتعلم منه شيئا جديداً يعينه أو مثيلاتها بصورة أفضل.

٤) المساندة التفاعلية قد تكون تدخّلا مقصوداً أو تدخلا عفوياً حسب طبيعة الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة في مرحلة معينة من مراحل المهمة.

٥) التدخل المقصود يقوم على تحديد العقبات التي تواجه على الطلاب في أداء المهمة، وكذلك الطرق المحتملة للتغلب عليها؛ وهذا يتطلب نظرة دقيقة من المعلم وتحليلا شاملا للمهمة ومعرفة تفصيلية بكفاءة الطلاب في اللغة.

٦) التدخل العفوي ينبغي أن يستند إلى مسايرة الطالب في النشاط (محادثة أو كتابة) وتوسيع أفكاره عن طريق الإسقاطات وطلبات التثبت والتأكد، والتماس الاستيضاحات لتقديم تغذية راجعة مفيدة لغوية كانت أو معنوية.

الملحق رقم (١)

المعلمة: آه،نحويًا نرى كيفية عمل اللغة. لننظر إلى الأشياء في الصورة هل ترون أي شيء محتمل أن يكون هو وظيفة هذا الرجل بنسبة ٩٠%.

المعلمة: رجل أعمال وبنسبة ٩٠% حسنا. إذن أنت متأكد ٩٠% أنه رجل أعمال صحيح. هناك طريقة أخرى تستطيع أن تقول بها كلامك هذا أنت تعتقد أنك متأكد ٩٠% لذلك تظن أنه يجب أن يكون رجل أعمال. يجب أن يكون رجل أعمال راكبتها على السبورة.

ملحق رقم (٢)

حكى الطالب جي قصة عن عرض تلفزيوني عن الكلب سامسون Samson وصاحبه جيرت Gert. يعيش الكلب مع صاحبه في بيته الذي يزوره فيه بعض الأصدقاء مثل: العمدة البيرتو، ومصعق السعر وغيرهما وأثناء سرد القصة كان جي متحمسا:

جي: نعم، وذلك الكلب كان عنده تمساح وهو وضعه على المكواة وبعد هو كسر، وبعد ذلك العمدة وهو، لا هو جاء يسأل عن تمساح مثل هذا لكن لا، لا، أولا إلى البرت البرتووو، و، و، هو ليس عنده واحد وبعد ذلك إلى العمدة، وتم نعم، نعم ثم جاء تمساح حقيقي يزحف.

المعلم: حسنا، فهمت، لكن انتظر قل لي يا جي، لقد حكيت لي أن سامسون عنده تمساح هل حقيقي؟ تمساح حقيقي؟

جي: لا، هو من البلاستيك.

المعلم: وماذا حدث للتمساح البلاستيكي؟ هل سامسون وضع ذلك التمساح على مكواة؟

جي: لا جيرت.

المعلم: آه، جيرت، فهمت.

جي: نعم، وسامسون صار يبكي لأن تمساحه ضاع.

المعلم: فهمت، وذلك هو السبب الذي من أجله دعا جيرت العمدة للحضور إلى منزله.

جي: لا، أولا البرتو.

المعلم: ليسأله ما إذا كان عندهم تمساح مثل هذا أيضاً صحيح؟

جي: نعم، نعم، لكن البرتو ليس عندهم واحد وهو قال: سوف أخابر العمدة، وبعدها نعم، البرتو طلب من العمدة تمساحاً حقيقياً.

المعلم: لكن أنا متأكد أن العمدة ما كان عنده تمساح حقيقي.

جي: لا، لكن هو كان معرف آخر عنده.

المعلم: آه، لا.

جي: نعم، وذلك الشخص وضع تمساحاً.

المعلم: حقيقي.

جي: وضعه في كيس، وأحضره إلى بيت سامسون وجريت.

المعلم: عيس المسيح! (Van Den Branden 1998).

الاتجاهات المعاصرة لتعلم وتعليم اللغة العربية: دولة نيجيريا نموذجا

الدكتور موسى يحيى دتسو
قسم اللغة العربية، بجامعة ابراهيم بدماصي ببنغيدا لبي، ولاية نيجا، نيجيريا

ملخص البحث
يدور البحث حول بعض قضايا معاصرة حساسة لها باع طويل في دفع عجلة اللغة العربية وثقافتها الإسلامية. فقد حاول الباحث استخلاص أهم نقاط ينبغي لكل قارئ أن يضعها نصب عينيه. لعلنا نسهم في بناء صرح منيع، وقلعة شامخة في تعلّم وتعليم اللغة العربية في ديار نيجيريا. ونحمي عزة هذه اللغة وثقافتها أن يجرف بهما طوفان الضياع وفقدان الهوية. وخاصة من قبل الوزارة التربية الفدرالية، والولايات النيجيرية التى يروجها الغرب.
وهذه النقاط هي: مفهوم اللغة العربية في المجتمع النيجيري، وتقديم صورة طريقة تعلّم وتعليم اللغة العربية في نيجيريا، والاتجاه التوظيفي المعاصر لتعليم اللغة، وخصوصا لمتعلميها، والاتجاه أو التصميم البياني، والاتجاه الموضوعي. وقد أدركت ما لمثل هذا المؤتمر العالمي من دور فعال في خلق جو علميّ مفيد، إذ أنه يفتح قلوبنا غلقا، ويشفي عقولنا مرضا. ويجعلنا أيقاظا متقنين لقضايانا مشجعة للخوض في غمار الدفاع عن لغتنا، والذود عن كرامتنا بكل فخر واعتزاز.

المقدمة
إن المنطلق الأول لأية عملية، هو أساسها الفلسفي، فمنه يحدد للعمل المقصود الأجوبة للتساؤلات الآتية:

- لماذا القيام بالعمل؟
- وكيف يتم إنجازه؟
- ومتى يحصل النجاح؟

والأساس الفلسفي لتعليم اللغة هو الفكرة العامة التي تظهر في صورة النظريات أو التصاميم السائدة لتعليم اللغة. ومن النظريات تولدت الطرق والوسائل لتعليم اللغة، فقبل أن نخصص الاتجاه أو النظرية الحديثة لتعليم اللغة العربية بالحديث، من المستحسن أن نلقي لمحة إلى النظريات أو التصاميم السائدة لتعليم اللغة عامة.

الاتجاهات أو التصاميم السائدة لتعليم اللغة

الاتجاهات التي تقرب اللغة من حياة المتعلم، وتستخدم الوسائل المناسبة للوصول إلى الغايات التعليمية المنشودة كثيرة وأهمها ما يلي:[١]

أ - الاتجاه أو التصميم الموضوعي : وأنصار هذا الاتجاه دعاة إلى تعليم اللغة بصورة متفرعة، بحيث تدرس المحادثة، والقراءة، والكتابة غير مواد خاصة، فيتكون المنهج من مناسبة مواد يكون تدريس كل على حدة، فكان هذا الاتجاه يفضل إلمام المتعلم باللغة على حساب قدرته في استخدامها .

ب- الاتجاه أوالتصميم التجاربي : إن الدعاة إلى هذا الاتجاه يرون وجوب كون الطالب نفسه محورا لعملية التعلّم والتعليم . بحيث تكون حاجات التلاميذ وخبراتهم واهتماماتهم وتطلعاتهم، هي الأساس لبناء الجمل أو المقاطع أو الدروس التي تدور أحداث قصصها على الحياة إليومية للطالب. فيكون التدريس حسب هذا الاتجاه عن طريق النماذج الإنشائية التي يتدرب عليها الطالب حتى يتحقق له إنشاء الجمل بنفسه وفق الأنماط الذي تدرب عليها.

ج - الاتجاه أو التصميم البياني: ويسمى أيضا التصميم التركيبي أو السماعي . وأنصار هذا الإتجاه يؤمنون بأولوية السماع والمحادثة على القراءة والكتابة. ويسير التعليم من البسيط إلى المعقد، ومن المأ لوف إلى غير المألوف ومن المعروف إلى المجهول، كما يعتمد الدرس كذلك على التمرين والتكرار. وأساس هذا الاتجاه النظرية السلوكية في التربية التي تؤمن بأن عملية التعليم ليست سوي عملية تكوين العادات الصحيحة من خلال التجربة المكثفة .

د - الاتجاه أو التصميم التوظيفي: ويقال إنه الأحداث بين الاتجاحات المختلفة ويعتقد دعاته بأن اللغة يجب أن تكون قريبة من الحياة، بحيث تكون الغاية من تعليمها هي تمكين الطالب من أسإلىب لغوية للتعبير عن المواقف التي يعيشها. ويتحقق ذلك بالتركيز علي وظائف اللغة، كالتحيات والطلب والشراء والاعتذار وغيرها من الوظائف. وبناء المهارات اللغوية حولها. وأما اهتمام هذا الاتجاه بالقواعد فضيئل. لأنه يرى وجوب تعلم اللغة في المدرسة مطابقا لطريقة تعلمها عفويا، بحيث يصل الطفل بنفسه إلى القواعد والتراكيب بعد استعمالها في مواضعها المناسبة.

---

[١] الصميلي، يوسف، **اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقية**، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٢م) ص٣٢.

هذا، وإن كنا نستطيع إدراك ما لكل من الاتجاهات المذكورة من إيجابيات بصورة جلية، فإن لكل منها كذلك سلبيا، وإن كنا ألمحنا إلى بعضها في السياق السابق يحسن التصريح بها هنا، فنقول إن الاتجاه أو التصميم الموضوعي قد يخرج طالبا بعرف عن اللغة غير متمكن في استخدامها لاهتمامه أكثر بالجانب النظري. أما الاتجاهات التجاربي والبنياني مع أنهما يهدفان تحقيق هدف التواصل باللغة في الطالب وخصوصا في التعبير الشفهي. فإن متعلم اللغة كلغة ثانية قد يتدرب علي نماذج خطأ إن لم يكن المدرس قدوة حسنة في الأداء اللفظي وفي التعبير السيلم.

أما الاتجاه التوظيفي فإن قلة مبالاته بالقواعد أول أمره قد يؤدي إلى تمادي الطالب بالخطأ التركبي في التعبير، إلا أن تركيزه علي تكوين الملكة التعبير في الطالب وتدريبه علي المهارات اللغوية الأربعة بصورة متكاملة قد يقوم القصور الملحوظ فيه إلى حد بعيد.

هذا، وإن الاتجاه التوظيفي لتعيلم اللغة هو الذي عليه العمل في العصر الراهن نظرا إلى أنه يهدف تحقيق الغاية من تعليم اللغة وتعلمها عن طريق استعمال الوسائل والأسإلسب والتقنيات المنتقاة من طرق تعليم اللغة المناسبة لتدريب الطلاب علي المهارات الأربعة – الاستماع ، والكلام، والقراءة، والكتابة.

وسنلقي فيما يلي نظرة سريعة إلى تعليم اللغة العربية وفق الاتجاه التوظيفي المعاصر.

الاتجاه التوظيفي لتعليم اللغة العربية

ويتم عرض هذا الاتجاه في العناصر التإلىة:

١ – تحديد الأهداف.

٢ – الطريقة

٣ – الوسائل التعليمية.

٤ – التقويم (تحصيل النتائج).

١ – تحديد الأهداف

إن غاية التعليم كما يقول علماء التربية هي تغيير سلوك الفرد. وقد يكون هذا التغيير فيما لدى الفرد من معرفة وأفكار أو تغييرا فيما لديه من قيم، وتقديرات، وميول، والاتجاهات، أو تغييرا فيما لديه من مهارات. واللغة ظاهرة صوتية منتظمة وهبها الله بني البشر للتواصل والتفاهم فيما بينهم. فهي بذلك مهارة إنسانية مكتسبة ومتعلمة.

ويرى الاتجاه التوظيفي لتدريس اللغة العربية، وخصوصا، للناطقين بغيرها أن يهدف أساسيا: الفهم، والحديث، والقراءة، والكتابة. وفيما يلي تفصيل لكل كما عرضها عبد الكريم العبادي:[١]

أ – الغرض الأول هو فهم اللغة بشكل عام من خلال صورتها المتكلمة. ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق الأذن، أي من خلال تدريبات سمعية شفهية.

ب – الغرض الثاني هو التحدث بوضوح كاف من أجل الاشتراك في المحادثة اليومية العادية. وذلك دور الكلام الذي يتم عن طريق اللسان، ويتحقق ذلك بتدريب الطالب علي إخراج الأصوات اللغوية بصورة سليمة وصحيحة.

ج – الغرض الثالث هو قراءة المواد التي تعتمد على المفردات التي سبق تعلمها، ويتم ذلك عن طريق تدريب الطلاب على عملية التعرف على الألفاظ في صورتها المكتوبة.

د – الغرض الرابع هو تحصيل معلومات وظيفية، وسيطرة تامة علي المفردات الأساسية ومعرفة كاملة بأهم أنماط التراكيب اللغوية التي تستخدم في الكتابة. وذلك باستخدام اللغة استخداما وظيفيا يتم من خلال التدريبات المنظومة والمركزة، كما يتم كذلك بالتدريب علي كتابة اللغة في شكل إعداد واجبات تتصل بتركيز اللغة العربية وتطبيق القواعد الإملائية.

وتجدر الإشارة إلى أن المدرس في حاجة إلى التأمل الدقيق في الأغراض المذكورة ليعرف الطرق والوسائل الموصلة إلى تحقيق تلك الأغراض. كما ينبغي أن يتنبه إلى " أن التركيز يجب أن يكون علي عملية ترابط الأفكار ونموها، بحيث تصبح ثروة المفردات والتركيب اللغوي (القواعد) عبارة عن وسائل فقط لإتقان استخدام اللغة، وليست هدفا في حد ذاتها".[٢]

٢ – الطريقة

إن الاتجاه التوظيفي لتدريس اللغة بطبيعته كما سبق أن عرضنا، لا يستلزم تمسك المدرس بطريقة واحدة، لأن ذلك لا يفي بحاجة الاتجاه الذي ينظر إلى اللغة كظاهرة ذات عناصر (مهارات) تجب تنميتها بصورة متكاملة. وإن كانت طريقة واحدة تصلح لذلك فإنما تكون هي الطريقة التوليفية أو الانتقائية. فإنها طريقة تجعل مدرس اللغة حرا في استغلال الطرق المتعددة لتعليم اللغة (المباشرة، والمحادثة، والقراءة، والسمعية، والشفوية، والصوتية، والنحو – والترجمة،

[١] طعيمة، رشدي أحمد، وأحمد مدكور، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (القاهرة: دار الفكر، ٢٠١٠م)، ص١١١ – ١١٢ .

[٢] طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص ١١ .

والسيكولوجية، الخ). كلا استكشافا لأنشطة تعليمية تحقق للطالب الإلمام باللغة والإجادة في استخدامها.[1]

ولا أرانا في حاجة إلى مراجعة طرق تعليم اللغة المعروفة لضيق الوقت. أما الذي أراه ضرورة هو إلمام المدرسين بحقائق توجيهية تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتنمية المهارات اللغوية الأربعة بصورة متكاملة.

أ – **تنمية مهارة الاستماع**: ولتحقيق الغاية من تدريب الطلاب علي هذه المهارة ينبغي مراعاة ما يلي:

- ينبغي أن يكون المدرس نفسه نموذجا يقتدى به في النطق الصحيح بالألفاظ العربية. فإن الخطأ من قبله قد لا يتسرب إلى الطلاب فحسب، بل يتمادى في أجيال متعاقبة.
- الاهتمام بالجانب الصوتي في تدريس جميع مواد العربية أمر ضروري. لأن اللغة سلوك يرجى أن يصير طبيعة راسخة في الطالب، فكلما كثر احتكاك الطالب بالأصوات العربية الصحيحة النطق كلما انجذب نحو محاكاتها كما هو طبيعة الطفل الصغير في اكتساب اللغة الأم.
- يجب تمكين الطلاب من مجالات الاحتاكاك باللغة العربية المنطوقة عبر وسائل أخرى بجانب المدرس. وللوسائل التعليمية الإلكترونية يد طولى في تحقيق ذلك.
- يجب تصويب اللحن الصادر من الطلاب أثناء المحادثة فورا.
- يجب تبصير الطلاب (أثناء دروس القراءة والإنشاء) بالمميزات المنطقية للأصوات التي يستصعبونها وحملهم علي التدريب المكثف في الأداء اللفظي.

ب – تنمية مهارة القراءء : اعتبارا بما لمهارة القراءة من أهمية في تعليم اللغة، وخصوصا كونها أساسا لكل عملية تعليمية، ومفتاحا لجميع المواد الدراسية، ومغزى الأفكار والمعلومات الثقافية، فمن واجب المدرس في المرحلة الثانوية أن يحمل الطلاب علي الانطباع بهوية الاطلاع الواسع عن طريق ما يلي:[2]

---

[1] عيسى، أبو بكر محمد، "تعليم اللغة العربية في المعاهد العلمية (الدهليزية) بشمال نيجيريا، نحو طريقة أمثل"، **مجلة Advanced Studies in Language and Literature**، (1) 2 ،2006، p 48

[2] عيسى، أبوبكر محمد، "هوية القراءة ووسائل تفعيلها في طلاب اللغة العربية بالمعاهد النيجيرية"، مقالة غير منشورة قدمت في **المؤتمر السنوي لمدرسة الألسن**، كلية التربية الفدرالية، كنو، ٢٠٠٧ م ، ص ٥ .

معرفة المدرس نفسه أن المرحلة الثانوية تتطلب قراءة أوسع وأعمق في مجالات مختلفة، كما تتطلب المهارة في الاستنتاج وحل المشكلات، والنقد، والتفاعل، والتذوق.

- حمل الطلاب علي السرعة في القراءة الصامة، والقة في النطق والعبارات في القراءة الجهرية.
- حمل الطلاب علي قراءة نصوص ثقلفية خارج المقررات عن طريق تعويدهم مصاحبة الكتب والصحف والمجالات دائما.
- إعطاء الطلاب واجبات في القراءة، واختبارهم على ما قرءوا بالمناقشة والمناظرة والحوار والتلخيص.
- الإكثار من إفادة الطلاب بمعلومات وقصص شيقة قرأها من كتب عبر المقررة، وذلك مما يؤثر في تنمية ميول الطلاب إلى القراءة الابتكارية.

ج – **تنمية مهارة الكلام:** وهذه المهارة مع أنها مختصة بمواد التعبير والمحادثة والإنشاء، إلا أنها ترافق جميع المواد العربية المدروسة كالقراءة، بل إن التعبير غاية ما تروم دراسة اللغة العربية، فلا ينبغي أن يتحدد بحصة أو مادة لأنه نشاط لغوي مستمر. وتحسن مراعاة المدرس ما يلي في تحقيق مهارة التعبير الشفوي (الكلام) في الطلاب، وخصوصا في المدرس الثانوية:

- حمل الطلاب علي حسن الأداء اللفظي في كل نشاط تعبيري شفوي يمارسونه، قراءة كان أو محادثة أو سؤالا أو إجابة أو غيرها.
- تدريب الطلاب علي موافق الخطابة، والدعوة، والاعتذار، والاستقبال، والتوديع، والعزاء، والمشاركة الوجدانية، والمسامرة، وقص القصص، والحوار وغيرها.[١]
- تعويد الطلاب علي التحادث فيما بينهم باللغة العربية خارج الفصل، ويترع من نفوسهم الخوف من الخطأ، والحياء، والخجل.
- يجب تصحيح أخطاء الطلاب التعبيرية في أوان ارتكابها مع تبصيرهم بالأسباب والعلل.
- يجب الاهتمام بالمنظمات الطلابية، وتشجيع أنشطتها التي تكون فرصة أخرى لابتكار الأفكار الجيدة والتعبير الفني.

د – **تنمية مهارة الكتابة**: وتنمية الكتابة لا تقل أهمية عن تنمية مهارة الكلام. فكلاهما نوعان للتعبير اللغوي، وقد يكون التعبيري الشفهي دون التحريري (الكتابي) في الأهمية إذا

[١] طعيمة، رشيد، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، ط٣، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م)، ص ٩٨.

اعتبر أنفذ وسيلة للتواصل بين الفرد والعامة. لذا يلاحظ أن الاهتمام بالتعبير التحريري أكثر من الشفهي في المراحل المتقدمة.

ولنجاح تنمية مهارة الكتابية في طلاب المرحلة الثانوية يجب مراعاة ما يلي:

- تدريب الطلاب علي الكتابة حول موضوعات لها ربط وثيق بحياتهم بصورة مكثفة.
- مناقشة الموضوع شفويا قبل الأمر بالكتابة.
- ليبصر المدرس الطلاب عن العناصر الأساسية للكتابة، وهي:

أ – الفكرة ووحداتها (التصميم).

ب – صحة التعبير وسلامته.

ج – وضوح الخط مع جودته.

د – الربط بين المفاهيم، والتصورات.

ح – الابتكار

و – الشكل

التدريب بالطلاب في تدريب الكتابة حسب قدراتهم.

٣ – الوسائل التعليمية

والوسائل التعليمية مجموعة من المواد والأدوات التي يستخدمها كل من المدرس والتلاميذ لتحقيق الأهداف التعليمية.[١] أو هي كما عرفها عبد العليم إبراهيم: " كل ما يستعين به المعلم على تفهيم التلاميذ من الوسائل التوضيحية".[٢]

وقد أصبح استخدام الوسائل لتعليم اللغة العربية ضروريا، لسبب تغيير الأوضاع المدرسية، وتطورات الحياة المتجددة. ومن ما سبق عرضه من الأهداف والطرق لتطبيق الاتجاه التوظيفي لتعليم اللغة العبية نلمس مدي ضرورية استخدام الوسائل في تنمية الهارات اللغوية.

وفيما يلي ذكر لأهم تلك الوسائل:

- المعمل اللغوي: وفيه يتم تدريب الطلاب على المهارات ذات العلاقة بالصت – الاستماع، والكلام، والقراءة، بل وفي درس الإملاء قد يتخذ المدرس المعمل لتحقيق النجاح التام.

---

[١] أحمد، نازلي صالح، وزميلها، **المدخل في التربية**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصري، ١٩٨٢م)، ص ١٧٩ .

[٢] إبراهيم، عبد العليم، **الموجه الفني لمدرس اللغة العربية**، ط٣، (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، ص ٤١٨ .

9- A.M Isa، Towards improving Arabic Language Proficiency Under Nigerias Multilingual Set Up. Zaria Journal of Educational Studies. 9(1&2)، 2003، p 87

- وسائل الإعلام الإلكترونية: ومنها الراديو، والتلفاز، والقناة الفضائية، والحاسوب، والإنترنيت، وغيرها.
- الكتب المدرسية: والتي توضح وفق الاتجاه التوظيفي لتعليم اللغة، والذي يهدف التمكين من اللغة عن طريق تنمية المهارات الأربعة بصورة متكاملة.
- برامج تعليمية مسجلة في شرائط راديو، وفيديو، وأقراص الأجهزة المرئية الصوتية.

٤ – التقويم

وهنا يقوم مدرس اللغة بقياس نسبية النجاح في تحقيق الهدف المنشود، وذلك عن طريق الاختبار المستمر لسلوك الطلاب[٩]. ومن أهمية التقويم أنه يزيد المدرس فهما لطلابه، فيتمكن من مساعدتهم في النمو نحو الأهداف المنشودة.

ويعتبر الاختبار وسيلة منهجية لتقويم الطلاب، لا لمنح الشهادة فحسب، ولكن لقياس مدى نجاح طريقة المدرس في أداء وظيفة للطلاب يجيدون استخدامها في أوضاع حياتهم المختلفة، يحسن انتباه المدرس إلى النقاط التالية في اختيار اختباراته:

أ – الاختبار وسيلة إلى قياس مدي نجاح المدرس كما يقاس به درجة تحصيل التغيير المنشود في الطالب.

ب – يجب أن تكون مادة الاختبار بحيث تختبر بها المهارات اللغوية الأربعة بصورة متكاملة في آونة واحد.

ج – لا بد من مراعاة سلامة المواد الاختبارية من الأخطاء.

د – ليجمع الاختبار بين اختبار الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية.

المعلومات التكنولوجية

أصبح استخدام التكنولوجية للحصول علي المعلومات من أهم الأمور التي تمكن من مواكبة التطور والتقدم في المجالات كافية. ونظرا إلى هذا يرى الباحث أنه من المفروض على حكومة نيجيريا إغناء الجامعات بالمعلومات التكنولوجية والانترنت وإيجادهما في المدارس الاعدادية والثانوية وكلياتها الفدرالية والولايات، تسهيلا للطلاب الحصول على المعلومات التي من حقها إكسابهم المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنهم من المشركة الايجابية في النشاطات العلمية، وتحقيق النمو عن طريق التعلم المستمر.

حالة تعلم اللغة العربية في مدارس نيجيريا

نعم، قد استطاعت الحكومة النيجيرية إعطاء العربية والإسلامية فرصة تعلمها في مدارسها ومراحلها التعليمية المختلفة. إذ فتحت لهما أبوابها لتسجيل مواد العربية، ووضعت لهما مناهج

تدريسها وقبول الطلاب المخصصين في المادتين. ولكنها عجزت بأن تنفق وتشبع مكتباتها بالمراجع العربية القيمة وتوفير أدوات التدريس الساعدة على تعليمها وتعلّمها للدارس والمدرسين.[1]

وجعلت اهتمامها في تصدير المراجع الأجنبية وإشباع مكتباتها بغض النظر عن مراجع اللغة العربية تأييدا للثقافة الأجنبية فقط، ولطالما كانت مدارس اللغة العربية تتذوق أنواعا من العراقيل بأيد الحكومة تمنعها عن التقدم التي هي المسؤولية عنها، من التقصير في حقوقها وتأييدها بل تعمل في تخريبها فقط، وإلا، فلماذا تمنعها ما يستحق بها من الحقوق.

فأصبح تعلم اللغة العربية في هذه المدارس يتسرب إليها الضعف نتبجة اللامبالات التي تعانيها من قبل الحكومة، فكادت تلك الظاهرة تؤدي بها إلى قلة رغبة الطلبة فيها، لولا أن اللغة العربية جزء لا يتجزأ من الإسلام ولكن مع ذلك كله، ما زال طلاب اللغة العربية، يتحركون نحو تسجيل أنفسهم لتعلم اللغة العربية رغبة فيها لعلمهم بأن تعلم العربية وسيلة إلى فهم الدين الإسلامي وثقافته، لذا تجدهم يتقاسون ويركبون كل صعب وتعب في محاولة الحصول على ما قدر الله لهم من العلم والمعرفة بالعربية.

الخاتمة

الاتجاه التوظيفي المعاصر لتعليم اللغة العربية، وخصوصا لمتعلمها كلغة ثانية يرمي أساس إلى تحقيق الغاية الجامعة بين كفايتي اللغوية والاتصالية، بحيث يكون التركيز علي تنمية المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) بصورة متكاملة مكثفة. ويعتمد تحقيق ذلك على ما لدي المدرس من عدة ثقافية ومهارة تعليمية كافيتين، حتى يستطيع انتقاء الطرق والوسائل، وأنواع الاختبار الموصلة إلى تحصيل النجاح الباهر في تحقيق الغاية المنشودة.

وتوصى الورقة بالآتية:

أ – توفير المراجع والدوريات ووسائل الاتصالية الحديثية للرقي بالتدريس اللغة العربية.

ب – تأهيل المعلم ورفع كفايته بإعطائه الفرصة لمواصلة التعلم العالمي.

ج – تعبيد الطريق للمدرسين لحضور المؤتمرات العالمية والمحلية، كمثل هذا المؤتمر المرموق.

د – وتنظيم ورش العمل والدورات التدريبية المتقدمة بصورة مستمرة.

---

[1] غلادنثي، شيخو أحمد سعيد، **حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا**، ط٢، (نيجيريا: لا ط، م)، ص٨.

اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بماليزيا: تحديات وعلاج

الأستاذ المشارك الدكتور صوفي بن مان الأمة

ملخص البحث

اللغة العربية في ماليزيا من اللغات الأجنبية الثلاثة في مرحلة التعليم الابتدائية خاصة، فهي مع اللغة الصينية واللغة التاميلية الأجنبيتين إلا أن نطاق استخدام اللغة العربية في ماليزيا محدود حيث يستخدمها الناطقون بها المتواجدون في البلاد وغير الناطقين بها من أهل البلاد وغيرهم. وفي التربية الإسلامية بالبلاد اللغة العربية من مكملات العلوم الإسلامية لأنها لغة عالمية وعلمية بمثابة لغة القرآن الكريم والأحاديث النبوية ولغة العبادات الإسلامية الأساسية، ولغة المواد الدينية في المدارس الثانوية العربية وغيرها. أما اللغة الصينية فهي لغة قومية في الغالب بوجود هذا القوم في البلاد يستخدمونها في نطاق القوم الواسع مع فتح تعلمها على جميع الماليزيين. فالبيئات اللغوية التعلمية بالنسبة إلى اللغة الصينية كافية ومشجعة جدا. وكذلك بالنسبة إلى اللغة التاميلية. فالطالب الذي يتعلم اللغة العربية في هذه المرحلة في الغالب طالب مسلم إلا قليلا جدا من غير المسلمين المحليين. وللغة العربية بيئاتها اللغوية التعلمية محددة جدا. وبالرغم من هذه الحالة التربوية يتم تعلم اللغة العربية وتعليمهاعلى أساس اللغة الأجنبية، وخاصة في المرحلة الابتدائية برنامج اللغة الجاوية والقرآن والعربية وفروض العين (J-QAF). فتعليم فروض العين مثلا ليس على أساس ربطه باللغة العربية، فيمشي تعليم العربية على حدة. فهذه الدراسة تعني بأوجه التحديات التي تواجه متعلمي العربية في البلاد، وعوامل تأخرهم وضعفهم في استخدام اللغة العربية بالمقارنة إلى اللغتين الأخريين من اللغات الأجنبية الرسمية في المرحلة التعليمية ، ثم البحث عن سبل العلاج المناسبة لتذليل المشكلات التعلمية والتعليمية العربية في البلاد.

المقدمة

ومن ميزات اللغة العربية في ماليزيا أنها لغة العبادات الإسلامية. ويقول الدكتور رشدي أحمد طعيمة بأن موقع هذه اللغة في المجتمعات الإسلامية لغة عقيدة .. ويقول من حيث برامج تعليمها أنها :" منذ أن اتخذ الإسلام من العربية لسانا له وهي تنتشر معه حينما حل، ويحملها معه أينما

انتشر" [1]. وفي كتابة الدكتور عبد الرزاق أبو جيء (٢٧.١.٢٠٠٦) إشارات مميزة لوضع اللغة العربية لدى الأمة الملايوية بصفة خاصة بعنوان (Bahasa Arab banyak keistimewaan) [2]. فقد أشار فيها بتساؤلات مؤثرة في كل النفوس المسلمة الموقظة للأمة الإسلامية الخيرات، ما اللغة العربية؟ ولماذا اللغة العربية؟ ولمن هذه اللغة؟ وهل تعلمها واجب؟ وكيف يتم تعلمها وتعليمها؟ ومثل هذه التساؤلات توقظ النفوس الحية للتعارف على أهمية اللغة العربية لدى المجتمع الذي يعيشون فيه، وكيف يتم تعلمها؟ وهل هناك صعوبات وتحديات تواجه متعلميها في هذا البلد؟ [3].

وللأمة الملايوية المسلمة اللغة العربية ليست غريبة عليهم لأنهم قد سمعوها منذ يوم ولادتهم كلمات وعبارات في الأذان والإقامة، ويستخدمونها يوميا في عباداتها الخاصة مثل الصلوات الخمس، والذكر والدعاء وخطب الجمعة وغيرها. وفي ماليزيا مدارس دينية عربية كثيرة في أنحاء البلاد، يتعلمونها باستخدام المقررات العربية المختلفة المعدة الخاصة لهم، بل وفي بعض المؤسسات الإسلامية مقرراتها مستوردة من البلاد العربية مثل مقررات الأزهر الشريف دون أي تغيير. واستمرت هذه الحالات النفعية بالنسبة إلى اللغة العربية منذ فجر الإسلام حتى اليوم، وحقا ستعيش هذه اللغة مع وجود الإسلام والمسلمين والقرآن وتعلمه وتعليمه.

وفي مثل هذا التعارف الموجز للغة العربية بماليزيا يمكن أن نتساؤل، ما مبدأ تعليم اللغة العربية في ماليزيا؟ وهل يجوز لنا أن نقول أن اللغة العربية لغة أجنبية؟ وهل وضع اللغة العربية في ماليزيا قوي وذو الدفع نحو التقدم الفعال في نشرها وتعليمها؟ أم هناك موانع وتحديات في نشرها وتعليمها بطرق صحيحة؟

مبدأ الفلسفة وتعليم اللغة العربية في ماليزيا

أولا: فلسفة التربية الوطنية .

---

[1] الدكتور رشدي أحمد طعيمة ، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، جامعة أم القرى، أبريل ١٩٨٦ الموافق برجب ١٤٠٦ هـ، ص ٣ و ٥ .

[2] http://ww1.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2006&dt=0127&pub=Utusan_Malaysia&sec=Bicara_Agama&pg=ba_07.htm#ixzz3rcdenOJF © Utusan Melayu (M) Bhd

[3] نفس المرجع ، ص ١

وقد عرف الدكتور ماجد عرسان الكيلاني فلسفة التربية والتعليم فى كتابه " فلسفة التربية الإسلامية " بأنها [١]:" فقه تربوي يستهدف توضيح المقاصد والغايات النهائية للتربية، وتوضيح طرق البحث والتربية الموصلة إلى هذه المقاصد، وتوضيح المعايير التى يحكم بها على هذه القضايا كلها، ثم إقامة علاقات المتعلم بالوجود المحيط طبقا لذلك كله ". فقد أشارت فلسفة التربية الوطنية لماليزيا إلى مفهوم التعريف السابق، إذ تقول [٢] :" إن التربية في ماليزيا عملية متواصلة تهدف إلى تحقيق تنمية شاملة متكاملة لإمكانيات الفرد من أجل إعداد مواطن متوازن متوافق عقليا وجسميا وروحيا وعاطفيا ملتزما بالعقيدة الدينية مطيعا لله وتهدف أيضا إلى تكوين الشعب الماليزي شعبا متعلما ذا كفاءات عالية ومهارات فائقة ومتحليا بالأخلاق الفاضلة ومنصفا للمسئولية قادرا على إسعاد النفس باذلا قصارى الجهد لتحقيق الوئام والعمران للمجتمع والوطن". فتعتبر فلسفة التربية الوطنية منطلق كل العمليات التربوية فى البلاد. فأي مؤسسة تعليمية يجب أن تبنى فلسفتها الخاصة على أسس المبادئ الوطنية وفلسفة التربية الوطنية وأهداف التربية الوطنية. وبناء على تلك الفلسفة والأهداف الوطنية ستصاغ أهداف التعليم وحصيلات التعلم، ويتم تصميم المناهج وتأليف الكتب الدراسية وتحديد طرق التدريس المناسبة واختيار أساليب تقويم التلاميذ ثم إعداد المعلمين وتدريبهم لأجل الوصول إلى الأهداف وتحقيق الآمال والمقاصد من التربية. . ويفهم من فلسفة التربية الوطنية أن عناصرها تحيط مضامين التعريف السابق للفلسفة ولأنها عملية متواصلة أيضا تهدف إلى تحقيق تنمية شاملة متكاملة لإمكانيات الفرد من أجل إعداد مواطن متوازن متوافق عقليا وجسميا وروحيا وعاطفيا ملتزما بالعقيدة الدينية مطيعا لله وتهدف أيضا إلى تكوين الشعب الماليزي شعبا متعلما ذا كفاءات عالية ومهارات فائقة ومتحليا بالأخلاق الفاضلة ومنصفا للمسئولية قادرا على إسعاد النفس باذلا قصارى الجهد لتحقيق الوئام والعمران للمجتمع والوطن، وهي منسجما بالدين الإسلامي والشريعة الإسلامية وأدوار اللغة العربية فيها .

ثانيا: فلسفة التربية الإسلامية

وعند النظر إلى فلسفة التربية الإسلامية الوطنية أنها تقول: " إن التربية الإسلامية عملية متواصلة لتوصيل العلم وتطوير المهارات وتعزيز الالتزام بالتعاليم الإسلامية السمحة المستمدة من القرءان

---

[١] انظر: الكيلاني، ماجد عرسان، **فلسفة التربية الإسلامية**، (بيروت: مؤسسة الريان، ١٩٩٨م)، ص٧٢ .

[٢] وزارة التربية والتعليم ،**المنهج المتكامل للمدارس الابتدائية**، جابيم (ماليزيا، مطبعة وزارة التربية، ٢٠٠٣م).

الكريم والسنة النبوية الشريفة. وتسعى لتنمية مواقف الإنسان ومهاراته وتأكيد شخصياته وتصوراته تجاه الحياة واعيا بأنه عبد لله تقع على كاهله مسئولية بناء نفسه ومجتمعه وبيئته ووطنه للوصول إلى ما فيه خير الدنيا وسعادة الآخرة " [١].

وعند مقارنة فلسفة التربية الإسلامية الوطنية بفلسفة التربية الإسلامية الولائية نرى مثلا:[٢] " أن فلسفة التربية للمؤسسة التعليمية الإسلامية كلنتان هي التربية الإسلامية بمفاهيم التعليم والتأديب والإرشاد حيث يكون التدريس تحقيقات متواصلة نحو تقدم شخصية المسلم عبدا لله وخليفته فى الأرض تقدما شاملا ومتكاملا من أجل تخريج إنسان مسلم صالح متوازن الروح والجسد والعقيدة والأخلاق والشعور كما وصفه التعليم الإسلامي، وهذا السعي وسيلة فى تخريج إنسان مسلم مؤمن مثقف قائم بالأعمال الصالحات، قادر فى أداء الواجبات نحو تطوير الأسرة والوطن والأمة" . وشكل آخر فى مفهوم فلسفة التربية هو للمدارس الإسلامية الخاصة مثلا :[٣] " عملية تربوية تقوم على أساس التوحيد من أجل بناء وتخريج إنسان ربّاني متصف بخلق حسن، وقادر فى بناء الحياة الفردية والاجتماعية والوطنية والعالمية كما أراده القرآن الكريم والسنة المطهرة، وذلك من خلال التربية المتوازنة المتكاملة الشاملة والمتواصلة " . وكل هذه التوجهات الفلسفية للتربية والتعليم حقيقة تنسجم ولا تخرج عن مبدأ فلسفة التربية الوطنية التي ينطلق منها كل الأعمال التربوية والتعليمية، وتؤدي اللغة العربية دورا كبيرا في كل منها. فمبدأ العمل التربوي فى الإسلام هو الإخلاص فى تربية الإنسان ليكون إنسانا صالحا يدرك قدر نفسه وقدر الآخرين، ويتعاون معهم من أجل الوصول إلى الفوز الحقيقي والسعادة الأبدية. وفى هذا، يقول المفكر التربوي الدكتور/ ماجد عرسان الكيلاني فى كتابه فلسفة التربية الإسلامية[٤] : " أن عمل التربية لا يتحقق إلا إذا كان منسجما مع مبدئين رئيسين؛ الأول: خضوع النفس للقوانين والسنن الإلهية فى الأنفس وحالاتها... والثاني: أن التربية هي تنظيم إشباع حاجات كل النفس البشرية والنفس الإنسانية اللتين تتكاملان لتشكلا حدي الطبيعة الإنسانية، الحد الأعلى الذى ينتهى عنده سقف النفس الإنسانية ، والحد الأدنى هو الذى ينتهى عنده قاع النفس البشرية .

ثالثا: تعليم اللغة العربية فى فلسفة التربية الوطنية والإسلامية.

---

[١] وزارة التربية والتعليم ، **المنهج المتكامل للمدارس الابتدائية**، ص٢.

[٢] المعهد المحمدي للبنين، **مجلة الحكمة**، ٢٠٠٢ م ، ص ٦.

[٣]، مدرسة الأمين الإسلامية الابتدائية، **مجلة الالتزام** كومبك، كوالالمبور، ٢٠٠١م، ص١١.

[٤] الكيلاني، **فلسفة التربية الإسلامية**، ص٤٥٩.

تتجلى الحاجات الماسة إلى اللغة العربية في عملية التربية والتعليم الوطنية في ماليزيا من خلال فهمنا وتعمقنا لظاهرة فلسفة التربية الوطنية وفلسفة التربية الإسلامية التي سبق ذكرها، وكذلك في المبادئ العامة للتربية الوطنية في البلاد [١]. نلاحظ أن فلسفة تعليم اللغة العربية فى ماليزيا مستمدة من فلسفة التعاليم الإسلامية المذكورة، حيث تصاغ المناهج العربية فى أساسها بحيث لا تخرج عن مضامين تلك الفلسفة التربوية. فمنطلق تعليم العربية فى ماليزيا تثقيف الدارسين المسلمين بالثقافات العربية والإسلامية من خلال تقديم المحاور والمواقف المحددة، من ثم يفهمون المصادر الإسلامية الأصلية المختلفة المكتوبة باللغة العربية فهما مباشرا، من ثم يجب عليهم تعلمها. فإن تفاوت مناهج اللغة العربية والإسلامية فى الولايات الماليزية المختلفة التى يؤدى إلى تفاوت فى الخلفيات اللغوية والإسلامية بين الدارسين، مما أدى بعد ذلك إلى تفاوت الأفكار والاتجاهات ومفاهيم الحياة السياسية فيما بينهم [٢]. كما يجد المجتمع الماليزي المسلم – مستمدة أيضا من مقاصد التربية والتعليم الإسلامية بالبلاد - فرص تعلم العلوم الإسلامية من الجهات التعليمية المختلفة ابتداء من التعاليم غير الرسمية فى البيوت والمساجد والحلقات التعليمية الخاصة، ثم التعاليم الرسمية فى المدارس الوطنية العامة، أو المدارس الدينية الوطنية أو المدارس الدينية العربية التابعة للحكومات المحلية أو المدارس الدينية الشعبية والمدارس الإسلامية الخاصة أو الكتاتيب، يتلقون بجانب مواد متطلبات الأساسية مادة اللغة العربية سواء أكانت مباشرة أم غير مباشرة، وإجبارية أم اختيارية لأن لكل هذه المدارس فلسفتها ومناهجها واتجاهاتها الخاصة، حيث تتفاوت اهتمامات كل منها فى تربية وتعليم تلاميذها بالعلوم الإسلامية أو الشرعية، وكذلك بالنسبة إلى اللغة العربية. وتدرس – مثلا- فى المدارس الوطنية العامة أساسيات العلوم الإسلامية العينية – فرض عين أو التصور الإسلامي – التى تتعلق بالعقيدة والعبادة والمعاملات اليومية الأساسية. فالتركيز الأساسي فى المدارس الوطنية فى المواد الأكاديمية العادية، ولا تركز بشكل أعمق فى المواد الإسلامية والعلوم الشرعية واللغة العربية.

وفي جانب آخر تختلف المدارس الدينية الوطنية من المدارس الدينية العربية من حيث الاهتمامات العامة والخاصة باللغة العربية، ومن حيث وجود التواصل اللغوي بين المواد الدينية المختلفة والمواد العربية. المقصود بالاهتمامات العامة والخاصة فى اللغة العربية هو أن اللغة العربية للمدارس الدينية الوطنية أو الحكومية تدرس بنظام الوحدات الدراسية التى تجعل اللغة

[1] RUKUN NEGARA " http://myschoolnet.ppk.kpm.my/sp_hsp/moral/sp_moral_kbsr.pdf. " p :3

[٢] قسم مناهج التربية الإسلامية " اللغة العربية للصف السادس " (كوالالمبور، وزارة التربية، ٢٠٠٢م)، ص : ٣

بعناصرها وعلومها ومهاراتها فى محور من محاور الكتاب الدراسي الواحد، بينما تدرس اللغة العربية فى المدارس الدينية العربية بنظام المواد المنفصلة التى تفرّع اللغة إلى فروعها المعروفة وهي النحو والصرف والبلاغة والمطالعة والمحفوظات وغيرها. انتشر هذا النوع من المدارس فى بعض الولايات الماليزية مثل كلنتان دار النعيم، وترنجانو دار الإيمان، وقدح دار الأمان، وبرليس ، وبعض المدارس الإسلامية فى سلانجور دار الإحسان. أما المقصود بالتواصل اللغوي فهو التباين فى تدريس المواد الإسلامية باللغة المحلية بالنسبة إلى النوع الأول من المدارس، وتدريسها باللغة العربية بالنسبة إلى النوع الثاني. ومن حيث المنهج والمقررات الدراسية أن المدارس الدينية العربية استعانت بمقررات معاهد ومدارس البعوث الإسلامية التابعة لجامعة الأزهر الشريف، والمدارس الدينية الوطنية لها مناهجها ومقرراتها الخاصة التى أعدتها وزارة التربية والتعليم. ومن هنا، يظهر التفاوت المنهجي الواضح بين النوعين من المدارس الإسلامية المتواجدة فى البلاد.

هناك أنواع أخرى من المدارس الإسلامية المتواجدة فى البلاد وهي المدارس الدينية العربية الشعبية التى نشأت على نفقة خاصة من مؤسسيها والتبرعات من أهل الخير، والمدارس الإسلامية الخاصة التى تعتمد على الرسومات التى يدفعها التلاميذ . كما أن هناك كتاتيب قديمة وحديثة نشأت بطريقتها الخاصة ولها نظامها ومناهجها واتجاهاتها **المتميزة** فى المعلمين والتلاميذ. وهذه كلها تجعل المناهج الإسلامية والعربية فى البلاد متفاوتة ومختلفة بل متباعدة بعضها عن بعض. وأثّر هذا التفاوت والاختلاف على نتائج الدراسة وعلى فرص الدراسة وعلى خلفياتهم الإسلامية وقدراتهم اللغوية العربية، ومقدرتهم فى سعة التفكير والاطلاع على الكتب التراثية العربية ونحوها، من ثم تتفاوت أفكارهم وعقولهم وثقافاتهم، وهي – فيما بعد – من الأسباب التى أدت إلى الصراعات والنزاعات الفكرية والثقافية فيما بينهم فى فهم أصول الإسلام وفهم متطلبات الحياة الإسلامية من ناحية، وفى فهم بواطن الكتب الإسلامية التراثية المختلفة فهما مباشرا هي الأخرى.

تحديات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في ماليزيا

أولا:وضع تعليم اللغة الأجنبية في البلاد

ظهر الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها في ماليزيا منذ فترة ليست وجيزة، حيث أن مجتمع ماليزيا يشعر بأهمية دراسة وتعلم هذه اللغات الأجنبية لتحقيق أغراضهم العديدة، وخاصة بعدما انفتحت ماليزيا على الدول الأخرى في أنحاء العالم، وبعد استقلالها عام ١٩٥٧. ومنذ ذلك الحين،

ظهرت الاتجاهات والحركات العديدة في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وخاصة اللغتين العربية والإنجليزية.

ولقد أصبحت للغة الإنجليزية مكانة عالية في المجتمع لأنها لغة الاتصال العالمي، ولغة الاقتصاد بين الأجناس المستوطنة في هذا البلد والبلاد التي حوله. وكذلك فإن اهتمام المواطنين الملايويين المسلمين باللغة العربية ليس جديدا، وأنه يتزامن مع ظهور الإسلام، فهي لغة القرآن الكريم والأحاديث النبوية، ولغة كل المصادر الإسلامية الأصلية، لذا، فهم يشعرون بضرورة تعلم اللغة العربية لأجل فهم الدين الإسلامي فهما صحيحا من المصادر الأصلية. ومن ثمّ، اهتم العلماء من أبناء البلاد باللغة العربية وتعليمها منذ بدء الإسلام حتى اليوم، فانتشرت مراكز تعليم اللغة العربية في أنحاء البلاد، وازداد عدد الراغبين في تعلمها، سواء كانوا من تلاميذ المدارس أو كبار العوام.

ثانيا : اللغة العربية لغة أجنبية أم ثانية .

مصطلح اللغة الأجنبية مصطلح معروف لدى أصحاب اللغة والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى [1] ، حيث أن كل لغات غير لغة الطالب الأم لغات أجنبية. وقد جعل الدكتور رشدي أحمد طعيمة اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لغة ثانية وليست أجنبية لأنها " لغة اتخذ منها الإسلام لسانا له منذ أن نزل القرآن الكريم بها، فقامت بينهما صلات لا تدفع، وتوثقت أواصر لا تقطع، وأصبحت العربية لغة تعبدية لا تسقط مسئولية نشرها عن أي مسلم مقتدر" [2]. هذا يعني أي مسلم في المجتمعات غير العربية مسئول في تعلم اللغة العربية لفهم الدين الإسلامي، وتعلمها واجب للتعبد بها في العبادات مثل الصلوات أو تعلمها فرض كفاية في فهم العلوم والمصادر الإسلامية الأصلية لورود القاعدة الفقهية المعروفة " ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب ". فمصطلح لغة أجنبية يختلف بتعليم اللغة العربية للأجانب، فالأجنبي هو من كانت جنسيته غير العربية، أي تعليم العربية لأولئك الذين ينتمون إلى جنس غير الجنس العربي، ومن حيث تتباين لغاتهم وثقافاتهم مع اللغة العربية والثقافة العربية تباينا كبيرا [3].

---

[1] طعيمة، رشدي أحمد، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٦م)، ص (ز، ح، ط)

[2] المرجع نفسه، ص (ك).

[3] المرجع نفسه، ص ٥٢ .

فنوع من التحديات التربوية في تعليم اللغة العربية في واقع المجتمع الإسلامي مثل ماليزيا عند جعل اللغة العربية لغة أجنبية!. فما هي كبرى التحديات الواضحة من استخدام هذا المصطلح ؟ فكبرى التحديات تواجه تعليم اللغة العربية للماليزيين اليوم ، وخاصة في المرحلة التعليمية الابتدائية في كل المدارس الابتدائية الوطنية لبرنامج جي قاف (J-QAF) وهي تعليم الجاوية وتعليم القرآن وتعليم اللغة العربية وتعليم فروض العين. فهذا البرنامج منتهى الجمال والفائدة للأمة المسلمة في ماليزيا، إلى أن اللغة العربية في هذا الصدد تعليمها في المجموعة على أساس اللغة الأجنبية التي يفتح لغير المسلمين تعلمها اختيارا من اللغات الأجنبية الأخرى التي يستحق كل موطن ماليزي اختيارها وتعلمها. فحين تم إعداد المقررات العربية في هذه المرحلة على أساس الترابط بين مواد المجموعة الإسلامية رفض ذلك غير المسلمين بناء اللغة الأجنبية على أساس الدين، فطلبوا إخراج العناصر الإسلامية أو الدينية من المقررات حتى يصلح تعلمها بوصفها لغة أجنبية لجميع التلاميذ من الماليزيين المسلمين وغير المسلمين. هنا تبدأ كبرى التحديات في عملية تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وخاصة في المدارس الابتدائية[١].

ثالثا : عربية جي قاف بوصفها لغة أجنبية

إن برنامج "جي قاف" من أهم المشاريع الحضارية التي تعمل على ترسيخ قيم إسلامية في إطار تنفيذ مناهج التربية الإسلامية بين أبناء الشعب الماليزي. والحقيقة أن فكرة البرنامج التعليمي "جي قاف" نابعة من فكر ورؤية صاحب المعالي رئيس وزراء ماليزيا السابق تون عبد الله أحمد بدوي، عندما قام بزيارة وزارة التربية الماليزية في ٣٠ من ديسمبر ٢٠٠٣م، حيث أشار على الوزارة تنفيذ هذا البرنامج التعليمي الذي يستطيع من خلاله تلاميذ المدارس الابتدائية ختم القرآن الكريم بكامله، ودراسة اللغة العربية على أسس سليمة، ودراسة الحرف الجاوي (وهو نظام كتابة اللغة الملايوية بالحرف العربي)، وفروض العين[٢].

---

[١] انظر كل الكتب المقررة في المرحلة الابتدائية، مثلا: الكتب المدرسة المقررة لعام ٢٠٠٥-٢٠٠٧م، ومنها: منها كتاب الباحث نفسه للسنوات الست كلها .

[٢] ابن إسماعيل، محمد روسلي، **فاعلية التقويم لمادة اللغة العربية في برنامج جي قاف**، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية (تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية)، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠١١ م، ص٢٣.

إن قرار القانون التربوي بماليزيا جعل اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المدارس الوطنية لغة أجنبية. فجانب الصعب والإشكال بالنسبة إلى هذا الوضع عندما تكون العربية على مستوى اللغة الأجنبية يكون تعليمها كذلك تابعا لقوانين اللغات الأجنبية. ومن ظواهر هذه الصعوبة الفصل بين أهداف تعليم اللغة العربية والمحتوى الثقافي والتربوي (مواقف اللغة العربية في الكتاب المدرسي) حيث كانت محددات الأهداف العامة واضحة تخدم لفهم القرآن الكريم أو الدين الإسلامي، ولكن لما قورن بالمحتوى التربوي للكتاب المقرر تباين الفصل بينهما تباينا واضحا. وفي جانب آخر مواد المجموعة التي تتكون من اللغة الجاوية والقرآن واللغة العربية وفروض العين لا تكون متواصلة مترابطة تواصلا وترابطا منهجيا ولا منطقيا في اختيار المواقف والتدريبات. وهل هذه الأساليب من عملية التعليم والتعلم أساليب ناجحة وصحيحة؟

ومن أهداف تعليم اللغة العربية لبرنامج (جي قاف):" تزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية والثقافات القيمة لتمكينهم من الاتصال بالآخرين شفهيا وكتابيا في المدراس وخارجها" [١]. يلاحظ أن الأهداف العامة لغوي البحت، ولا يظهر فيها لمحات دينية في الأهداف، وسوف تحدد المواقف التعليمية وموضوعات الدروس تكون منسجمة مع الأهداف للبرنامج. وفي هذا تكون اللغة العربية مفصولة عن حاجات الواقع وحاجات التربية الإسلامية التي تصف اللغة آلة لفهم القرآن الكريم. تدرس اللغة العربية في المدارس الابتدائية بوصفها مادةً من اللغات الإضافية أو المواد الاختيارية. فتعليمها في المدارس المختارة والمحددة فقط في المراحل الأولى من التأسيس ، وهذا يعني أنها لم تكن تدرَّس لجميع الطلاب. ولكن ابتداء من عام ٢٠٠٥ يتم تدريس مادة اللغة العربية وتعميم دراستها في كل المدراس الابتدائية من خلال برنامج "جي قاف" ، وتكون مادة إجبارية على الطلاب المسلمين.

رابعا : عربية جي قاف ومقروءات العبادات.

ما أحسن لو فهم التلاميذ ما قرؤوه في العبادة مثل مقروءات الصلاة بعد أن قضوا ست سنوات من تعلم اللغة العربية. فالواقع يشهد أن محتويات الكتب التعليمية لا تباشر الحاجات الحقيقية. والمحتوى لكتب اللغة العربية برنامج جي قاف الثقافات المحلية أو المواقف المحلية والثقافية مثل موقف المدرسة وموقف الحديقة والمنزل وغيرها، وليس هناك المواقف الدينية مثل موقف المسجد وموقف الصلاة وغيرها.

---

[١] **المنهج المتكامل للمدارس الابتدائية، الصف الثاني**، ١٩٩٧م، ص٧ .

من سبل العلاج لتحديات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

ومن سبل العلاج جعل اللغة العربية لغة الدين الإسلامي للبرنامج، ولغة أجنبية لغير البرنامج، أي غير المسلمين يدرسون العربية لا على أساس برنامج جي قاف لأنها خاصة للمسلمين وعلاجهم في جوانب الضعف والقصور.وكذلك جعل اللغة العربية في مفهومها الديني أنّها لغةٌ تخدم لفهم الدين الإسلامي. ويشمل فهمُ الدين الإسلامي فهمَ القرآن الكريم والأحاديث النبوية، وفهمَ مقروءات الصلاة والدعاء والذكر والتهليل ونحوها. ويشمل كذلك فهمَ الكتب الإسلامية الأصلية أي المصادر الأصلية المكتوبة بالعربية. ويشمل فهمُ الدين كذلك تعلُّمَ العربية في المدارس الدينية الرسمية في البلاد. وبناءً على هذا المفهوم للغة العربية في الواقع المجتمع الماليزيّ المسلم، تبيّنتْ طبيعة الحاجات والدوافع الحقيقية من تعلّم هذا المجتمع اللغة العربية وأنّهم يدرسون العربية في الأغلب في فهمه الدين الإسلامي أو الكتب الدينية وكل المصادر الأساسية في الإسلام.

وعند النظر إلى تعايُش اللغة العربية في المجتمع الماليزيّ المسلم، تعيش هذه اللغة بين أفواههم مع ولادتهم حيث يستخدمونها عند آذان الولادة وإقامتها ويستمرّون استخدامها في حياتهم ما يتّصل بالكلمات والعبارات المشتركة من المصطلحات الدينية والعبادات، بل يقرؤون القرآن بها ويصلّون بها ويذكرون الله بها. وهم في بعض المواقف التربوية، يدرسون العربية على أساس متطلّبات المواد الأساسية الإجبارية. وكل هذه التصوّرات الواقعية التي ظهرتْ اللغة العربية في الحياة الاجتماعية للمجتمع الماليزيّ المسلم أدلّة واضحة في أنّ اللغة العربية ليستْ أجنبية عنهم كما في مفاهيم اللغات الأجنبية الأخرى.

الخاتمة:

فاللغة العربية في الواقع المجتمع الماليزيّ المسلم وفي ظروفهم الدينية التي يعيشون بها أنّها أجنبية من حيث اللغة الأم أو اللغة القومية، وأنّها ليستْ أجنبية عنهم من حيث الحاجات الدينية والواقعية والفطرية. ومن هنا، يمكن القول أنّ اللغة العربية لغة أجنبية من حيث القومية أو الأم وأنّها من متطلّبات ومكمِّلات ضرورية للحياة الدينية والثقافية الإسلامية بالنسبة إلى المجتمع المسلم كلهم. ومن هنا كذلك يكون تعلّمها واجبًا دينيًّا ويكون تعلّمها ليس على الأساس تخطيط تعليم اللغات الأجنبية الأخرى، بل يجب أن يكون تخطيط تعليمها على أساس اللغة الدينية والثقافة الإسلامية الخاصة لأبناء المسلمين.

إستراتيجيات التعلّم لدى دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: التحليل الكيفي باستخدام برنامج ATLAS.ti. أنموذجا

الدكتور توفيق بن إسماعيل
محمد أليف فهمي بن عبد الله
قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص البحث

استراتيجية التعلّم إحدى الطرق المساعدة للطلاب في إتقان اللغة واستيعابها بنجاح، لأن الطالب الذي يستخدم استراتيجيات مختلفة أثناء تعلّم اللغة، غالبًا ما سيكون متعلمًا جيدًا للغة. ويهدف هذا البحث إلى التعرّف على الاستراتيجيات التي يستخدمها دارسو مادة اللغة العربية المتقدمة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا أثناء تعلّم هذه المادة داخل الفصل، وطرق استخدامها وإيجابياتها. هذا البحث بحث كيفيّ وكانت المقابلة شبه المقننة أداة أساسية لجمع البيانات، وأما مشاركو هذا البحث ثلاثة من دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م. وقد قام الباحثون بتحليل بيانات المقابلات باستخدام الأداة المساعدة للتحليل الكيفي التي تُسمى بـ ATLAS.ti. وتوصّل هذا البحث إلى اكتشاف ثلاث عشرة استراتيجيةً مستخدمةً لدى دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة أثناء تعلّم هذه المادة داخل الفصل وطرق استخدامها وإيجابياتها. وتفيد نتائج البحث دارسي مادة اللغة العربية خاصة والمواد العربية الأخرى عامة في التعرف على الاستراتيجيات المناسبة والمفيدة لهم في اكتساب اللغة العربية واستيعابها.

المقدمة

يُعدّ البحث في استراتيجيات تعلّم اللغة مدخلًا مهمًا لفهم استراتيجيات المتعلم في تعلّم اللغة واستيعابها. وقد تطرّق جاكوبس وفارريل (Jacobs and Farrell) إلى بيان أهمية دور المتعلمين

في تحمل مسؤوليتهم في تعلّم اللغة، وأضافا أن الطلاب بقدرتهم تحديد الاستراتيجيات المفضلة لهم واستخدام استراتيجيات جديدة، وكذلك الإتقان في الاستراتيجيات الموجودة في تعلّم اللغة[١].

إن استراتيجية التعلّم إحدى الطرق المساعدة لدارسي اللغات في إتقان اللغة واستيعابها بنجاح. الطالب الذي يستخدم استراتيجيات مختلفة أثناء تعلّم اللغة، غالبًا ما سيكون متعلمًا جيدًا للغة[٢]. وأثبتت الدراسات السابقة أن الطلاب المتفوّقين الذين يستخدمون مجموعة متنوّعة من استراتيجيات تعلّم اللغة حصلوا على نتائج أفضل من الطلاب الضعاف. ومن هنا، تتّضح أهمية استخدام استراتيجيات متعددة تؤدّي إلى الاستيعاب الأكثر للغة المدروسة.

مشكلة البحث

ذكرت رابيكا أكسفورد (Rebecca Oxford) أن متعلمي اللغة لديهم معرفة محدودة عن استراتيجيات التعلّم[٣]. وهذا يؤدّي إلى ضعفهم وفشلهم في استيعاب اللغة المدروسة. وذكر كامارول شكري، ومحمد أمين إمبي أنّ مستوى استخدام استراتيجيات تعلّم اللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين متدنٍ[٤]؛ على الرغم من وجود العوامل المتعددة التي تساعدهم في إتقان اللغة العربية بنجاح[٥].

لذا يرى الباحث ضرورة القيام بدراسة علمية في استراتيجيات تعلّم اللغة العربية لدى دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة للتعرف على استراتيجياتهم المستخدمة حاليا، هل تقتصر على الاستراتيجية المعينة القليلة أو كان لديهم استراتيجيات متعددة تشمل جميع أنواع الاستراتيجيات في تعلّم اللغة؟.

---

[1] George M Jacobs and Thomas S C Farrell, *Paradigm shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education*. 2001.

http://www-writing.berkely.edu/tesl-ej/ej17/alabs.html شوهد في إبريل، ١٥، ٢٠١٤م.

[2] Stephen Bremner, *Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong*, Asian Pacific Journal of Language in Education, 1(2), 1999.

[3] Oxford, R*, Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Publisher: Heinle and Heinle, 1990, p16.

[4] Kamarul Syukri Mat Teh dan Mohamed Amin Embi, *Strategi Pembelajaran Bahasa*, Kuala Lumpur, Penerbit Universiti Malaya, 2010.

[5] Nik Mohd. Rahimi Nik Yusuf, *Penilaian Kemahiran Mendengar Dalam Kurikulum Bahasa Arab Komunikasi,* Tesis Doktor Falsafah, Unversiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 2005.

أهداف البحث

١- الكشف عن استراتيجيات تعلّم اللغة لدى دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل.

٢- التعرف على طرق استخدام استراتيجيات تعلّم اللغة لدى دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة.

٣- توضيح إيجابيات استخدام استراتيجية معينة في تعلّم مادة اللغة العربية المتقدمة.

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الكيفيّ (Qualitative Research) لمعرفة استراتيجيات تعلّم اللغة التي يستخدمها دارسو مادة اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل. والبحث الكيفيّ يقدم المعرفة اللازمة على السياق الطبيعي والاجتماعي الذي تحدث فيه الأحداث، والتي تساعد في إعطاء معنى لها، وبتحيزها للعناصر الأقوى في المجتمع لاعتمادها عليهم في استقصاء الآراء ووجهات النظر[١].

ويتميز هذا المنهج بأنه يعتمد على الدراسة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدرًا مباشرًا للبيانات، وأنه يهتمّ أيضًا بالعمليات أكثر من مجرد النتائج[٢]. وأن المفتاح الرئيس لهذا المنهج هو فهم ظاهرة الواقع من وجهات نظر المشاركين[٣].

ولهذا يتضح أن المنهج المناسب لبحثه هو منهج كيفي للكشف عن استراتيجات التعلم لدي دارسي مادة اللغة العربية وطرق استخدامها وإيجابياتها.

أداة البحث

يعتمد هذا البحث على المقابلة شبه المقننة بوصفها أداةً أساسيةً لجمع البيانات من مشاركي البحث. يستخدم الباحث جهاز التسجيل الرقمي (Digital Voice Recorder) عند إجراء المقابلة، ثم يقوم بتفريغ البيانات وترميزها في مجموعات وموضوعات رئيسة وفرعية بواسطة برنامج "ATLAS.ti"[٤].

مشاركو البحث

---

[١] فهد خليل زايد، **أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، (الأردن: دار النفائس، ط١، ٢٠٠٧م)، ص٦١.

[٢] المصدر السابق.

[3] Merriam, S, B, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, (Publisher: Jossey-Bass, 2009), p14.

[٤] هو البرنامج الحاسوبي يُستخدم في الغالب في البحث النوعي أو تحليل البيانات النوعية.

إن المشاركين لهذا البحث من دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة في قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م. والطريقة المستخدمة في اختيارهم طريقة كرة الثلج (Snowball sampling). والسبب في اختيارهم بناء على المعلومات من مدرس المادة بأن لديهم استراتيجيات معينة في تعلّم الغة العربية، لذا حاول البحث الكشف عن الاستراتيجيات المستخدمة لديهم. ولكل مشارك من المشاركين رمز خاص كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول ١: الرموز الخاصة للمشاركين

الرمز	المشاركون
ت١	الطالبة ١
ت٢	الطالب ٢
ت٣	الطالبة ٣

إستراتيجيات تعلّم اللغة

عرّفت أو مالي وتشاموت (O'Malley and Chamot) استراتيجيات التعلّم بأنها إجراءات خاصة أو سلوكيات يستخدمها أفراد لمساعدتهم على الفهم والتعلّم، أو الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة[١]. وذكر بياليستوك (Bialystok) بأنها وسيلة اختيارية في استغلال المعلومات المتاحة لتحسين الكفاءة في اللغة الثانية[٢]. وأما أليس (Ellis) عرّفتها بأنها مداخل أو تقنيات خاصة يستخدمها المتعلم في محاولتهم في تعلّم اللغة الثانية. وأضافت بأنها قد تكون سلوكية، وعلى سبيل المثال يكرّر المتعلّم كلمة جديدة بصوت عالٍ من أجل سهولة حفظها، وقد تكون عقلية وعلى سبيل المثال استخدام السياق اللغوي أو الحالي لاستنتاج معنى الكلمات الجديدة[٣].

[1] O'Malley, J. and Chamot, A, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990, p1

[2] Bialystok, E, *A Theoretical Model of Second Language Learning,* Language Learning 28, 1978, p71

[3] Ellis, R. *Second Language Acquisition*, New York: Oxford University Press, p76-77.

وعرّفت أكسفورد استراتيجيات تعلّم اللغة بأنها أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية تعلّمه أسهل، وأسرع، وأكثر تشويقًا وفعاليةً، وأكثر استقلاليةً وتوجيهًا نحو الذات، فيمكن الاستفادة منها في مواقف تعلمية جديدة بصورة أفضل[١].

وذكرت أكسفورد وآخرون أنه يمكن لمتعلم اللغة أن يستفيد من استخدام استراتيجيات تسعى إلى تشجيع المسؤولية والتوجيه الذاتي في المتعلم[٢]. من هنا، يمكن القول إنّ استراتيجيات التعلّم ليست مجرد سلوك أو إجراءات معينة، وإنما هي المدخل الذي يساعد المتعلم نحو التعلّم الجيد، ويكون في الأخير تحقق هدف التعلّم. وتعد استراتيجيات تعلّم اللغة مؤشرًا جيدًا ليلاحظ كيف يواجه المتعلم المهام أو المشاكل أثناء عملية تعلّم اللغة. يقول فدديرهولت (Fedderholdt)، إن متعلم اللغة قادر على استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات تعلّم اللغة بشكل مناسب، ويمكنه أن يحسّن مهاراته اللغوية بطريقة أفضل[٣].

تصنيفات استراتيجيات تعلّم اللغة

قد تمّ تصنيف استراتيجيات تعلّم اللغة من قبل العديد من الباحثين فمنهم بيالستوك (Bialystok) وونغ فيلمور (Wong-Fillmore) وأو مالي وتشاموت (O'Malley and Chamot) وغيرهم. ولقد حاول الباحثون أن يصنّفوا استراتيجيات تعلّم اللغة في مجموعة متنوعة من الطرق من وجهات نظر مختلفة. قسّمت رابيكا أكسفورد استراتيجيات تعلّم اللغة إلى مجموعتين: الأولى، الاستراتيجيات المباشرة وهي تحتاج إلى العملية العقلية وهي تنطوي على المباشرة للغة الهدف، والأخرى الاستراتيجيات غير المباشرة وهي عبارة عن تعزيز عملية تعلّم اللغة ولا تدخل مباشرة في عملية تعلّم اللغة الهدف. وينقسم كل منهما إلى ثلاث مجموعات فرعية. فالاستراتيجيات المباشرة تضمّ الاستراتيجات التذكرية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات التعويضية، في حين،

---

[1] Oxford, R, *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know,* p8.

[2] Oxford, R et al, *Strategy Training for Language Learner: Six Situation Case Studies and a Training Model,* Foreign Language Anal, 23:3, 1990, p201. <http://www.researchgate.net/publication/227735572_Strategy_Training_for_Language_Learners_Six_Situational_Case_Studies_and_a_Training_Model> <on 7/7/14, 8.00am>

[3] Fedderhold, K, *Using Diaries to Develop Language Learning Strategies,* <http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/apr/fedderholdt.html >

تتضمن الاستراتيجيات غير المباشر الاستراتيجيات فوق المعرفية والاستراتيجيات الوجدانية والاستراتيجيات الاجتماعية[١].

مميزات استراتيجيات تعلّم اللغة

سجّلت رابيكا أكسفورد اثنتي عشرة مميزة أخرى، وهي كما يلي[٢]:

١. المساهمة في تحقيق الهدف الرئيس وهو الكفاءة الاتصالية. (Contribute to the main goal, communicative competence)

٢. تسهم في أن يكون المتعلمون أكثر استقلاليةً. (Allow leaners to become more self-directed)

٣. توسيع دور المعلمين. (Expand the role of teachers)

٤) حلّ المشكلات. (Are problem-oriented)

٥) الإجراءات الخاصة التي يتخذها المتعلم.(Are specific action taken by the learner)

٦. تشمل جوانب عديدة، ليست فقط المعرفية. (Involve many aspects of the learner, not just the cognitive)

٧. تؤيد التعلّم المباشر وغير المباشر. (Support learning both directly and indirectly)

٨) ليست دائمًا جديرة بالملاحظات. (Are not always observable)

٩. غالبًا ما تكون مدركة. (Are often conscious)

١٠. قابلة للتعليم والتدريب. (Can be taught)

١١. مرنة (Are flexible)

١٢. متأثرة بعوامل عديدة. (Are influenced by a variety of factors)

الاستراتيجيات المستخدمة داخل الفصل، وطرق استخدامها وإيجابياتها

توصلت هذه الدراسة إلى ثلاث عشرة استراتيجية يستخدمها دارسو مادة اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل أثناء تعلّمهم لهذه المادة. والاستراتيجات التي توصلت إليها هذه الدراسة موضحة في الأسطر التالية:

---

[1] Oxford, R, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, p14.

[2] Oxford, R, *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know*, p8-13

أولًا: العرض الشفوي

لقد رأى جميع المشاركين أنه من الاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل الفصل هي العرض الشفوي. ويقصد به تقديم النشاطات اللغوية، والعمل الجماعي، والحوار، ومخاطبة الجماهير، ويكون فردياً أو جماعياً.

ومن النشاطات اللغوية التي قدّمها المشاركون في الفصل هي الألعاب اللغوية، وملء الفراغات، وتقديم النص المترجم. وأما العمل الجماعي هو تقديم للمشروع النهائي وهي البحث الميداني، والفيديو، والمدونات. وأما مخاطبة الجماهير والحوار حيث أكّد ت٢ على أنه سيقدم طالبان لكل درس كلمة تتناول موضوعات وقضايا ساعة متعددة. وتكون مدة التقديم عشر دقائق وتهدف عن ذلك ممارسة الكلام باللغة العربية. وفي النهاية، يقدم الأستاذ بملاحظته القيمة في تصحيح الأخطاء لدى الطالب.

وبالنسبة لإيجابيات استراتيجية العرض الشفوي، حيث ذكرت ت١ وت٢ أن هذه الاستراتيجية تفيدها في العثور على المعلومات الجديدة وتنمي مهارتها في إدارة الفصل والإبداع والثقة بالنفس و فرصة سانحة لها لتحسين مهارة الكلام.

ثانيًا: الترجمة

ذكر جميع المشاركين أنهم يمارسون استراتيجية الترجمة أثناء تعلّم مادة اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل. وهم يترجمون الأخبار من اللغة العربية إلى اللغة الماليزية والعكس. وقد مارس المشاركون استراتيجية معينة أثناء عملية الترجمة داخل المجموعة. ذكرت ت١ أنها تقسّم النص إلى جمل قصيرة وتوزعها على كل طالب، ثم يناقشونها داخل المجموعة. واستخدم الطلبة معاجم معينة كأكسفورد، والمعجم العربي الأساسي، والمعاجم الذكية الإلكترونية في الهواتف الذكية وشبكة المعلومات الدولية وغيرها من المعاجم المتاحة للترجمة.

واتفق جميع المشاركين على أن هذه الاستراتيجية تفيدهم في زيادة الثروة اللغوية، حيث ذكر ت١ وت٢ أن من هذه الاستراتيجية يعرفان طريقة ترجمة النص ترجمة صحيحة. وأضاف ت٢ أيضًا أنه يتعلّم طريقة فهم النص فهمًا صحيحًا. وأكّدت ت٣ أن الترجمة فرصة لتطبيق قواعد اللغة، وفرصة لتطبيق وتحسين اللغة العربية، لأنها تترجم النص من اللغة العربية إلى اللغة الماليزية أو العكس.

ثالثًا: إعداد الملاحظات

اتفق جميع المشاركين أنهم يستخدمون هذه الاستراتيجية أثناء تعلّم اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل. سجّل المشاركون المفردات الجديدة والحكم والأمثال والأساليب الجديدة وسجّلوا هذه الملاحظات في في ورقة أو دفتر صغير.

ذكرت ت١ أن هذه الاستراتيجية تسهّل لها في قراءة الموضوعات المدروسة لأنها دقيقة وبسيطة. وذكر ت٢ أنها تساعده على أن يكون أكثر تنظيمًا ودقةً. كما أكّدت ت٣ أنها تقوي ذاكتها وتزيدها من التركيز في القراءة، وتحب قراءة هذه الملاحظات مرات عديدة.

رابعًا: طرح الأسئلة

ذكر ت٢ وت٣ بأنهما يسألان الأستاذ عن ترجمة المفردات الجديدة التي يسمعانها أثناء التعلّم وكيفية استخدامها استخدامًا صحيحًا. وأضاف ت٢ أنه يكتب الإجابة من الأستاذ، وذكرت ت٣ أنها تسأل عن الدرس أثناء عملية التعليم والتعلّم أو بعد الانتهاء من الدرس وقبل الخروج من الفصل، وأكّد المشاركون أنهم يقدمون الأسئلة من أجل التأكّد من صحة المعلومات.

ومن إيجابياتها، رأى ت٢ أنه يشعر بارتياح عندما يطرح الأسئلة لأنه يعرف إجابتها مباشرة وتساعدها على الفهم الصحيح والحصول على المعلومات الصحيحة وممارسة الكلام باللغة العربية.

خامسًا: التركيز في الدراسة

اكتشفت نتائج البحث أن جميع المشاركين يستخدمون استراتيجية التركيز أثناء التعلّم داخل الفصل. وهم يهتمون اهتمامًا كبيرًا بشرح الأستاذ وعدم صرف النظر عنه، ويقومون بتسجيل الأفكار المهمة في دفترهم.

وذكر المشاركون أن من إيجابيات التركيز على الدرس سهولة فهم للمادة المدروسة فهما عميقا وعدم التركيز على المحاضرة سيؤثّر في فهمهم للمادة المدروسة تأثيراً سليبياً.

سادسًا: التعلّم الجماعي

اتضح من بيانات المقابلة أن جميع المشاركين يستخدمون هذه الاستراتيجية داخل الفصل. ذكر ت٢ أن بعض النشاطات التي يقوم بها الطلاب داخل الفصل في مجموعة معيّنة مثل العرض الشفوي، والترجمة، والواجبات وغيرها. ولكل أعضاء في مجموعة معينة مهمة خاصة ويناقش

بعضهم بعضا في إكمال الواجبات المكلفة لهم مثل الحكم والأمثال، وملء الفراغات، وتخمين أسماء الأماكن السياحية، وكتابة المقالة القصيرة وغيرها.

فيما يتعلق بإيجابيات التعلّم الجماعي، اتفق المشاركون على أن تطبيق هذه الاستراتيجية يثير روح التعاون والاحترام المتبدل بين أعضاء المجموعة وتوفير للوقت والسهولة والسرعة لإكمال الواجبات.

سابعًا: تحديد النقاط المهمة

اتضح من بيانات المقابلة أن جميع المشاركين استخدموا هذه الاستراتيجية أثناء تعلّم اللغة العربية داخل الفصل، حيث يستخدمون أقلاما لتحديد الأفكار أو الكلمات الجديدة في النصوص التي هم بصدد دراستها، وقد خطّ ت١ وت٣ تحت كل كلمات أو تعبيرات جديدة ، وخطّ ت٢ تحت كل أفكار أساسية للنص المدروس.

وأقرت ت١ وت٣ أن من حسن هذه الاستراتيجية بأنهما يعرفان الجوانب المهمة في النصوص لقراءتها، فتركزان تركيزًا كثيرا عليها. وذكر ت٢ أنها تساعده على التعرّف على المعلومات الإضافية التي ذكرها الأستاذ أثناء التعلّم داخل الفصل.

ثامنًا: كتابة التلخيص

دلّت نتائج البحث على أن ت٢ فقط يستخدم هذه الاستراتيجية داخل الفصل. ذكر أنه يقوم بتلخيص كل الموضوعات بعد الانتهاء من كل حصة. وعلى سبيل المثال يقوم بتلخيص موضوع حروف الجر، مع شروط استخدامها وغير ذلك في الدفتر الخاص.

بالنسبة لإيجابيات استخدام استراتيجية كتابة التلخيص، رأى ت٢ أن هذه الاستراتيجية تفيده أثناء مراجعة المواد قبل الامتحانات حيث إنه لا يحتاج إلى قراءة المقرر كله، وإنما يكتفي بقراءة الملخص.

تاسعًا: شرب الماء

دلّت نتائج البحث على أن ت٢ فقط استخدم هذه الاستراتيجية، ذكر ت٢ أنه يشرب الماء كلما شعر بالملل ليشرع بعدها مباشرة في قراءة كتاب آخر خارج عن الموضوع المدروس، حيث إن هذه القراءة تتميز بالطابع السردي بعيدًا عن التركيز أو التدبر، وغالبًا ما يأتي هذا الملل مع نهاية الحصة الدراسية.

وذكر ت٢ أنه سيشرب الماء عندما يشعر بالملل أثناء عملية التعليم والتعلّم، فمن هنا سيشعر بالراحة ذهنيًا وعقليًا وتجعلها أكثر استعدادا لاستيعاب المزيد من المعلومات الجديدة.

عاشرًا: تسجيل المفردات الجديدة

ذكر ت٢ أنه يستخدم استراتيجية تسجيل مفردات جديدة أثناء تعلّم اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل من القصص القصيرة، والكتب المعينة، والأخبار العربية.

وذكر ت٢ أنه يسجّل مباشرة هذه المفردات مع معانيها مثل العملة، والصدمة الثقافية، فرصة ذهبية، والإشكالية، والانسجام. ويسجّل الأفعال بالترتيب الآتي: الفعل الماضي ثم الفعل المضارع ثم المصدر نحو: علّم يعلّم تعليمًا. وأما إيجابياتها، رأى ت٢ أنها تساعده على معرفة المفردات الجديدة وحفظها بسرعة لزيادة ثروته اللغوية.

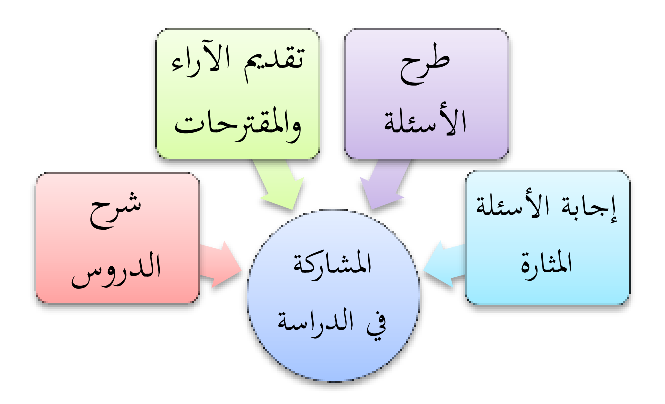
حادي عشر: ممارسة اللغة العربية

اتضح من خلال المقابلة أن جميع المشاركين يستخدمون هذه الاستراتيجية أثناء التعلّم داخل الفصل. ذكرت ت١ أنهم يستخدمون اللغة العربية وممارستها في جميع النشاطات في الفصل مثل التقديم والتعلّم الجماعي والمناقشة وغيرها.

أكّدت ت١ أن هذه الاستراتيجية تتيح لها فرصة لتدريب نفسها على المحادثة باللغة العربية. وذكر ت٢ أنه يحاول أن يتحدث باللغة العربية مع زميله في الفصل ولا يخاف من الأخطاء في الكلام.

ثاني عشر: المشاركة في الدراسة

توصّلت نتائج البحث أيضًا إلى أن من الاستراتيجيات المستخدمة لدى دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل المشاركة في الدراسة. واتضح من بيانات المقابلة أن المشاركين يستخدمون هذه الاستراتيجية في طرح الأسئلة، والمناقشة وتقديم المقترحات، وشرح ما توصّل إليه فهمها للدرس، وإجابة الأسئلة. كما ذكرت أيضًا أنه عندما يلقي الأستاذ محاضرة عن القصص القصيرة مثلًا وتسمع المفردات الجديدة التي المشاركين تعرف معناها، تسأل الأستاذ مباشرة عن معناها. وكذلك أيضًا أثناء تقديم أصدقائها، ستسأل مباشرة عن معنى الحكم والأمثال التي لم تسمعها من قبل أو لا تعرف معانيها ودلالاتها. وذكرت ت١ أيضًا أنها تحاول أن تقدّم آرائها حول الموضوعات المدروسة. وأضافت أيضًا أنها تحاول أن تشرح ما فهمته من الدروس التي شرحها الأستاذ آنفًا.



الشكل ٢: استراتيجية المشاركة في الدراسة

أكّدت ت١ وت٣ أن هذه الاستراتيجية تفيدهما في ممارسة اللغة العربية، إذ أنهما تحاولان أن تشرحا مرة أخرى ما فهمته من الدروس عندما يطلب منها الأستاذ ذلك. وأكّدت ت٣ أيضًا أن هذه الاستراتيجية تجعلها أكثر شجاعة، لأنها تحثّ نفسها للإجابة عن الأسئلة المطروحة للنقاش خلال النشاطات في الفصل.

ثالث عشر: حثّ النفس على الكلام باللغة العربية

استخدم ت١ وت٣ استراتيجية حثّ النفس على الكلام باللغة العربية داخل الفصل، حتى لا يشعر بالخوف والخجل في ممارسة اللغة العربية. وذلك من خلال طرح الأسئلة والمشاركة مع الزملاء الآخرين أثناء تقديم الأنشطة أو الألعاب اللغوية.

وبالنسبة لإيجابيات استخدامها، اتفق جميع المشاركين على أنها تساعد على ممارسة مهارة الكلام بدون الخجل ورفع الكفاءة اللغوية. وذكر ت١ أن الحثّ على الكلام باللغة العربية يزيد ثقتها بنفسها أثناء الكلام باللغة العربية أمام الآخرين، وأضافت أنها لا تخجل بالأخطاء في الكلام، وأن ما يهمها هو تمكنها من التعبير باللغة العربية. وذكر ت٢ أن استخدام هذه الاستراتيجية تساعده على أن يكون فصيحًا في الكلام.



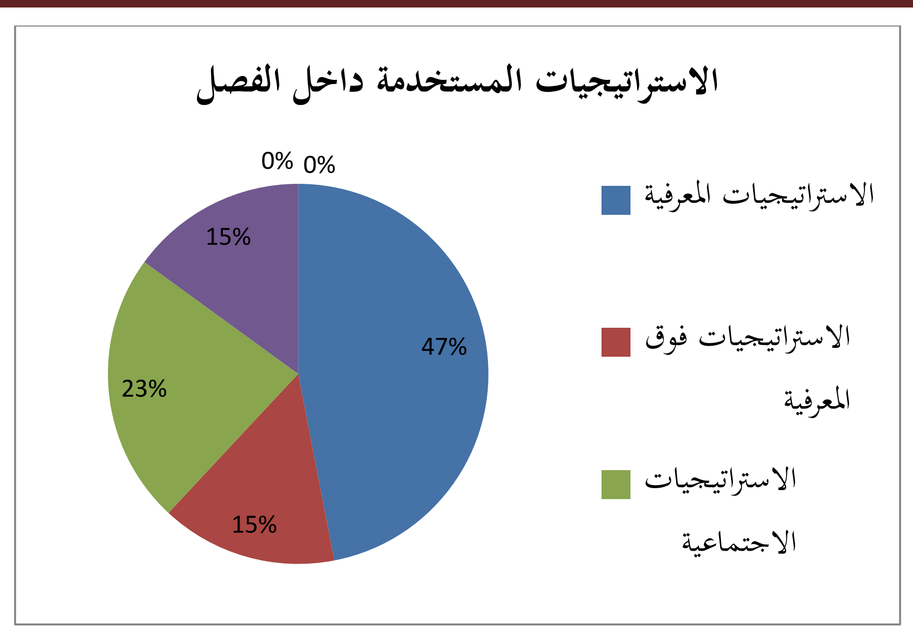
شكل ٣: الاستراتيجيات المستخدمة داخل الفصل

الإستراتيجيات المستخدمة لدى المشاركين وتقسيمها حسب تصنيفات أكسفورد

توصّلت هذه الدراسة إلى اكتشاف ثلاث عشرة استراتيجيةً مستخدمةً لدى دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة أثناء تعلّم هذه المادة داخل الفصل، وطرق استخدامها وإيجابياتها. ويمكن تصنيف هذه الاستراتيجيات التي تم التوصل إليها حسب تصنيفات أكسفورد لإستراتيجيات تعلّم اللغة في الجدول الآتي:

الجدول ٢: تصنيف الاستراتيجيات المستخدمة لدى دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل حسب تصنيفات أكسفورد لاستراتيجيات تعلّم اللغة.

التصنيفات	الاستراتيجيات	ت١	ت٢	ت٣
الاستراتيجية المعرفية	العرض الشفوي	/	/	/
	الترجمة	/	/	/
	المشاركة أثناء التعلّم		/	/
	تسجيل المفردات الجديدة		/	/
	كتابة التلخيص	/	/	/
	تحديد النقاط المهمة	/	/	/
الاستراتيجيات فوق المعرفية	التركيز في الدراسة	/	/	/
	إعداد الملاحظات	/	/	/
الاستراتيجيات الاجتماعية	طرح الأسئلة		/	/
	التعلّم الجماعي	/	/	/
	ممارسة اللغة العربية	/	/	/
الاستراتيجية الوجدانية	شرب الماء		/	
	حثّ النفس على الكلام باللغة العربية	/	/	/



شكل ٤: النسبة المئوية للاستراتيجيات المستخدمة داخل الفصل

يتضح من شكل ٤ أن الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا لدى دارسي اللغة العربية المتقدمة هي الاستراتيجيات المعرفية، حيث إنهم استخدموا ست استراتيجية معرفية أثناء تعلّم اللغة العربية المتقدمة وتمثّل ٤٧%. ويتضح من الجدول أيضًا أن دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة يستخدمون ثلاثاً من الاستراتيجيات الاجتماعية وتمثّل ٢٣%، وتليها الاستراتيجيات فوق المعرفية والاستراتيجيات الوجدانية وتمثّلان ١٥%. وتشير النتائج أيضًا إلى أن دارسي مادة اللغة العربية المتقدمة لا يستخدمون أية الاستراتيجيات التذكرية والاستراتيجيات التعويضية داخل الفصل.

الخاتمة

يلخص الباحث نتائج البحث كما هو موضح في الأسطرالآتية:

١. إن طلاب مادة اللغة العربية المتقدمة يستخدمون استراتيجيات محدودة أثناء تعلّم اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل.
٢. إن أكثر الاستراتيجيات استخدمًا لدى طلاب اللغة العربية المتقدمة هي الاستراتيجيات المعرفية، وأقلها استخداما هي الاستراتيجيات فوق المعرفية والاستراتيجيات الوجدانية.

٣. لا يهتم الطلاب بالاستراتيجيات التعويضية والاستراتيجيات التذكرية أثناء تعلّمهم داخل الفصل.
٤. لدى كل طالب أسباب خاصة في اختيار استراتيجيات معينة وطرق مختلفة في استخدام هذه الاستراتيجيات.

التوصيات:

يلاحظ الباحث من خلال ما توصّل إليه هذا البحث بعض الاستراتيجيات التي يستخدمها دارسو مادة اللغة العربية المتقدمة أثناء تعلّم اللغة العربية المتقدمة داخل الفصل، لذا يوصي الباحث بما يلي:

أوّلًا: المتعلم

١. توضيح لمتعلمي اللغة العربية أهمية استخدام استراتيجيات تعلّم اللغة والمزيد من استخدامها أثناء تعلّم اللغة داخل الفصل.
٢. لا يجوز ترك الجانب العاطفي والتذكري أثناء التعلم لأنها ضمن استراتيجيات التعلم التي ينبغي لكل متعلم اللغة مراعاتها لاستيعاب اللغة الهدف بنجاح.
٣. المزيد من القراءة حول استراتيجيات التعلّم، والمشاركة في الندوات والمحاضرات، والممارسة المستمرة لتحسين اللغة العربية. فمن الأفضل أن يستخدم الاستراتيجية الفعالة التي تمكنه من استيعاب اللغة العربية بنجاح تامٍّ.

قائمة المصادر والمراجع

أ) المصادر والمراجع العربية

دعدور، السيد محمد. (٢٠٠٢م). **استراتيجيات التعلّم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد،** ط١. المنصورة: المكتبة العصرية.

زايد، فهد خليل. (٢٠٠٧م). **أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، ط١. الأردن: دار النفائس.

كاما، نونج لكسنا. (٢٠٠٧م). **استراتيجيات تعلّم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا: دراسة تحليلية**. رسالة دكتوراه غير منشورة في العلوم الإنسانية في اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

كاما، نونج لكسنأ. (٢٠٠٧م). استراتيجيات تعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. **الندوة الوطنية لتعليم اللغة العربية**. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

ب) المراجع غير العربية:

Anida Abdul Rahim. (2003). *Strategi Pembelajaran Bahasa Arab di kalangan pelajar Melayu*. Tesis Master, Universiti Malaya.

Bialystok, E. (1978). *A Theoretical Model of Second Language Learning,* Language Learning, 28, 69-83.

Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford UK, Oxford University Press, Vol. 6, No. 1.

Fedderholdt, K. *Using Diaries to Develop Language Learning Strategies.* Toyama University. Accessed on April 28/2014

http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/apr/fedderholdt.html

Green, J. M. and Oxford, R. (1995). *A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender*. TESOL Quarterly, 29(2).

Jacobs, G. M. and Farrell, T. (2001) *Paradigm shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education*. Accessed on April 21/2014.

http://www-writing.berkely.edu/tesl-ej/ej17/alabs.html

Kamarul Shukri Mat Teh & Mohamed Amin Embi. (2010). *Strategi Pembelajaran Bahasa.* Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

McDonough, S, H. (1999). *Learner Strategies*. Language Teaching, 32(1).

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Michael Lessard-Clouston. (1997). *Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers.* Accessed on April 17/2014. http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html

Mohamed Amin Embi. (1996). *Language Learning Strategies Employed by Secondary School Student Learning English as a Foreign Language In Malaysia*, Thesis submitted to University of Leeds for the degree Doctor of Philosophy.

O'Malley et. al. (1985). *Learning Strategy Application With Students of English as a Second Language*, TESOL Quartery, 19, 557-584.

O'Malley, J. and Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* New York: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle and Heinle Publisher.

Oxford, R. et al. (1990). *Strategy Training for Language Learner: Six Situation Case Studies and a Training Mode.* Foreign Language Anal. Accessed on April 26/2014. http://www.researchgate.net/publication/227735572_Strategy_Training_for_Language_Learners_Six_Situational_Case_Studies_and_a_Training_Model.

Oxford, R. (1992). *Instructional Implications of Gender Differences in Second/Foreign Language (L2) Learning Styles and Strategies*, Applied language Learning, 4, 65-94.

Oxford, R. (1992/1993). *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions.* TESOL Journal, 2(2), 18-22.

Rubin, J. (1975). What The Good Language Learner Can Teach Us, TESOL Quarterly, 9.

Rubin, J. & Thompson, I. (1982). *How to be a More Successful Language Learner.* Boston: Heinle & Heinle Publisher.

Sueraya Che Haron. (2010). *Learning Strategies for Arabic Speaking Skills: A Case Study of Selected Malay Learners at the International Islamic University Malaysia*, Thesis submitted to the International Islamic University Malaysia for the degree Doctor of Philosophy.

Zamri Mahamod. (2004). *Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu di Kalangan Pelajar Melayu Sekolah Menengah*, Tesis Doktor Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Zamri Mahamod dan Mahamed Amin Embi. (2005). *Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Untuk Menguasai Kemahiran Membaca,* Jurnal Teknologi, Universiti Teknologi Malaysia, 42(E) Jun.

Zamri Mahamod dan Mohamed Amin Embi. (2010). *Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu Mengikut Jantina di Luar Kelas*, Jurnal Pendidikan 30.

Zawawi Ismail. (2008). Penilaian Pelaksanaan Kurikulum Kemahiran Bertutur Bahasa Arab

Komunikasi di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama, Bangi. Tesis Doktor Falsafah,

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

أهمية تفعيل مهارة الإنتاج المتواصل للمواد التعليمية لدى معلم اللغة

الدكتور عبدالله محمد آدم خير

مركز اللغات والتنمية العلمية للإعداد الجامعي، الجامعة لإسلامية العالمية، ماليزيا

ملخص البحث:

ظل التربويون يولون اهتماماً كبيراً بتأهيل المعلم معرفياً ومهنياً؛ ذلك لأنّ المعلم هو المحور الأساسي في سياق تفاعل العناصر التربوية في العملية التعليمية، وهو المرشد الأول نحو تنمية وعي الأجيال الناشئة ونهضتها. ولكن لم ينل المعلم إلا تدريباً محدوداً في إنتاج المواد التعليمية أو تعديل المواد التي بين يديه أو تكييفها لتناسب واقع الحياة، باعتبار أن هناك جهات تربوية تزود المعلمين بكل أنواع المواد التعليمية الأساسية منها أو المصاحبة. بحلول عصر الانفجار المعرفي برزت تحديات جديدة منها التدفق المعرفي المتسارع، الذي فرض بدوره تجديد السياقات التربوية لمواكبة التطورات العالمية. وتقع مسؤولية أي تجديد تربوي على عاتق المعلم، وبذلك تزايدت أعباء المعلم بدرجة كبيرة فلم يعد مطلوباً منه الاكتفاء بمعرفة مادته وفنون تدريسها بل صار مطالبا بتنمية مستدامة لقدراته في إعداد المادة التعليمية أو تعديلها بالإضافة أو الحذف لسد الفجوة بين خبرات المواد التعليمية التي يستخدمها والخبرات المعرفية الوليدة بسبب تزايد المعلومات في هذا العصر الذي نعيشه. وتهدف الدراسة الحالية إلى إبراز أهمية تفعيل قدرات المعلم لإنتاج المواد التعليمية وتعديلها، والبحث عن سبل النهوض بهذه القدرات في مجال تعليم وتعلم اللغات لمواكبة مسيرة تجديد المعلومات من خلال المنهج الوصفي التحليلي. الكلمات المفتاحية: المواد التعليمية، السياق المتجدد، تفعيل القدرات، مواكبة العصر، تنمية مستدامة.

المقدمة

ظلت اللغة هي الوسيلة الأساسية للتواصل والتفاهم بين الناس ، ووسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأفكاره، وأداته إلى المصادر العلمية والمعرفية، والتعمق بعيدًا في جذور الحضارات المختلفة؛ وبذلك باتت اللغة الوعاء الحصين للثقافة، وأداة للاتصال بين الماضي والحاضر. ولولا اللغة لما استطاع الإنسان مهما كان أن يقف على مكنز الفكر الإنساني من تاريخ وشعر ونثر وثقافة.

ونتيجة لاجتياح ظاهرة العولمة الكون، صارت المعلومات تتزايد بكميات كبيرة، وصار معدّل نموها يزداد بشكل تصاعدي وبوتيرة متسارعة. وقد خلق هذا التزائد الهائل واقع ثقافي جديد يكاد يسود المجتمعات الإنسانية في العالم أجمع . وتبعًا لتأثير هذا التوسع المعرفي في مختلف مجالات الحياة بسبب زيادة المعلومات، برزت تغيرات جذرية في السياقات اللغوية لمواكبة واقع العولمة الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والعلمي. وباتت هذه السياقات تتنوع بتجدد المواقف ومن ثم فرضت توليد ألفاظ لغوية في السياقات الجديدة للوصول إلى معانٍ جديدة . و اللغة العربية قادرة على أن تستوعب وتواكب أو تتعامل مع أي تطورات تطرأ على المجتمع الإنساني؛ لأنها غنية بالمفردات وتعدد مرادفات هذه المفردات . أما دلالات هذه الألفاظ الجديدة من سياق الواقع الحاضر فهي في الغالب عالمية لا تتقيد بحواجز جغرافية اللغة الاجتماعية. ويتميّز عصر المعلومات بسرعة تجدد المواقف وبالتالي سرعة تنوع السياقات التي تؤدي إلى المعانى المقصودة الوليدة.

ومن المعلوم أن علماء اللغة ظلوا يتناولون السياق في دراساتهم اللغوية القديمة والحديثة، وذلك لفاعلية السياق في كشف قيمة واحدة على الكلمة أي معنى واحد، لأن أيما كلمة تكتسب دلالتها من خلال موقعها في السياق. فالسياق دوره كبير في تحديد المعنى المقصود من الكلمة في الجملة. وقد أكّد كثير من علماء اللغة أنه من النادر أن تظهر للكلمة معنى خارج نطاق السياق الذي ترد فيه، وربما تتحد المدلولات وتختلف المعاني طبقا للسياق الذي قيلت فيه العبارة أو طبقا لأحوال المتكلمين والزمان والمكان الذي قيلت فيه. وقد أشار الأصوليون واللغويون [1] مبكرًا إلى السياق وأثره عندما تناولوا ظاهرة المختلف والمترادف والمشترك اللفظي. أما الغربيون من علماء اللغة فقد أكدوا أن السياق هو الذي يعيِّن قيمة الكلمة في كل الحالات وأن معنى الكلمة تحدد تحديدًا مؤقتًا أو عامًا في المعاجم، بينما السياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة بالرغم من المعاني المتنوعة التي بوسعها أن تدلّ عليها.

إن تغيرات السياقات اللغوية وتحولاتها ليست بغريبة، فالمعاني في ميلاد مستمر تبعا لتنوع السياقات التي توضحها؛ لأن التجديد سمة من سمات الحياة الإنسانية، والحياة اللغوية بصورة خاصة . وبناء على ذلك درج رجال التربية من اللغويين توقع التطور والتحول في الحياة عند إعداد المادة التعليمية اللغوية. فإذا الأمر كذلك، فلماذا يحتاج معلم اللغة إلى أساس معرفي جديد

[1] بصل، محمد و فاطمة بله، "ملامح نظرية السياق في الدرس اللغوي الحديث"، **مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها**، فصلية محكمة، العدد الثامن عشر

بالإضافة إلى الانخراط في التنمية الذاتية المستدامة؟ يرجع الأمر إلى حد كبير أن سرعة تغيّر وتحوّل السياقات اليوم لا مثيل لها من قبل. وتعود أهمية السياق المتجدد اليوم إلى كشف المعاني الحضورية للكلمات المستجدة التي ترد فيه، خاصة أن البيئة المحيطة بالحدث الكلامي جديدة خلاف المألوف ، وهذه البيئة ناتجة عن التطور الاقتصادي والاجتماعي و العلمى والمعرفي والتقني والتكنولوجي والإلكتروني على المستوى العالمي. فالاختراعات الناجمة عن تطور هذه المجالات على مستوى الكون تحتاج إلى ألفاظ للتعبير عنها لأنها لم تكن مألوفة من قبل أو قد تكون معروفا على نطاق محدود من العالم الذي أصبح اليوم قرية كونية صغيرة.

إن ازدياد التطور في أي مجال في عصر المعلومات اليوم صار مدعاة لتوليد مفردات مستجدة لتعبر عما يحمله التطور من مستجدات علمية، وثقافية، واقتصادية وسياسية واجتماعية وخدمية، وأهم مجالات التطور على سبيل المثال:

١- التطور في المجالات الاقتصادية التي أدت إلى سيادة الاقتصاد العالمي بدلا من سيادة الاقتصاد الوطني، وقد صاحبت هذه العولمة الاقتصادية سياقات جديدة لمواقف حديثة تتطلب ألفاظا أو مسميات حديثة . وقد درجت العولمة على استخدام الوسائل الفعالة في مجال الاقتصاد والتجارة أهمها الإعلام والدعاية الإعلامية لترويج المنتجات الاستهلاكية، وهي حقيقة إفراز غير مباشر لثقافات من أوعية لغوية أخرى.

٢- التطور في المجال الاجتماعي في ظل العولمة ظهرت في شكل محاولات لصهر الثقافات في بوتقة ثقافة لغة واحدة وجعلها لغة العلم والمعرفة والتجارة والإعلام وهي الثقافة الغربية، ونقل قيم هذه الثقافات، وقد أدى ذلك إلى زيادة الحاجة إلى الكثير من الألفاظ لتسمية ظواهر القيم المفروضة والتي لا يمكن تفاديها، كل ذلك من خلال المواد الإعلامية في الفضائيات وعلى شبكة الإنترنت.

٣- التطور التقني، ويُعَدُّ ثمرة المعرفة العلمية الحديثة، ونتاجًا للثورة التقنية الضخمة التي يشهدها الغرب؛ حيث تضاعفت الاختراعات التقنية بشكل كبير.

٤- التطور الإلكتروني وأهمها تطور التقنية الرقمية التي حققت إنجازات كبيرة في جميع الأصعدة وبخاصة فى مجال تكنولوجيا المعلومات، والإبداع التقني غير المحدود، والاتصالات الحديثة المقروءة والمسموعة والمرئية مما جعل العالم كله فى إطارها مقروءاً ومسموعاً ومرئياً فى وقت واحد وفى لحظات محدوده.

٥- بالإضافة إلى أن تجارب وخبرات المشاركين التي تشكل الخلفية الثقافية للسياق هي الأخرى في تحوّل متنامٍ، فعلى سبيل المثال صار التعامل مع وسائل الاتصالات جزءا لايتجزأ من واقع وثقافة الحياة الإنسانية في كل أرجاء الكون، حتى أن المعاصرين من الجيل السابق ساروا مع تيار الثقافة الوليدة، وبدأت صلتهم بثقافة آبائهم تضعف. هذا الواقع الجديد انعكس في شكل تغيرات وتحولات في سياقات المقام (اجتماعية) وسياقات الموقف (فردية)؛ لأن التطور يشمل متطلبات الحياة الفكرية والثقافية والعلمية، وصار ملازماً للواقع الاجتماعي والفردي.

وبذلك صار التحول السياقي اللغوي أساسا لتوليد الألفاظ والمصطلحات المستجدة لتلبية الاحتياجات اللغوية الناجمة عن التطور الشامل الذي ينتظم العالم بأكمله، واصبح معلم اللغة يحاول ملاحقة سرعة تكاثر المفردات لمقابلة ما يحمله التطور من مستجدات، وهذا هو السبب في اتساع الفجوة بين مفردات المواد التعليمية التي بين يدي المعلم وحاجة التطور من ألفاظ ومسميات وتعابير جديدة، فضلا عن حاجة الطلاب اللغوية لمعرفة هذا الجديد في حياتهم الواقعية، وقد عبر عن ذلك علي القاسمي أن **مادة الكتاب تمسي قديمة بمجرد مرور بضعة أيام على صدوره في عصر الانفجار المعرفي الحالي**. وبذلك تعاظم دور المعلم وهو يدرك أن النماء الكامل للإنسان له علاقة وطيدة باللغة، واللغة كائن حي قابل للتطور. وقد أشار إبراهيم أنيس[١] أن معاني مفردات اللغة خاضعة للتطور والتغير - مع احتفاظها بأصواتها - لمقابلة مسيرة التطور الاجتماعي حسب مستجدات السياق. وبقي أن نذكر في هذا السياق ما ذكر صبحي الصالح[٢] أن المفردات لا تستخدم في الواقع الاجتماعي للغة حسب أهميتها التاريخية، بل تستعمل حسب المعنى الحضوري المحدد بلحظة استخدامه.

أهداف البحث:

١- تهدف الدراسة الحالية إلى إبراز أهمية تفعيل قدرات المعلم لإنتاج المواد التعليمية أوتكييفها.

٢- البحث عن سبل النهوض بهذه القدرات .

[١] أنيس، إبراهيم، ٢٠١٤، **دلالة الألفاظ**، ط٥. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٤م)، ص١٢.

[٢] الصالح، صبحي، **دراسات في فقه اللغة**، ط ٥، (القاهرة: .مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٨٤):

منهجية البحث: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

أهمية البحث:

١- قد يعين على دعم المعلمين لتطوير قدراتهم في تطوير المواد التعليمية وأنشطتها الأخرى.

٢- قد يساعد على إثراء الرصيد المعرفي والمهني للمعلم.

أهمية دور المواد التعليمية في تعليم اللغة وتعلمها:

إن تدريب المعلمين لإنتاج أو إعداد المواد التعليمية اللغوية لم تجد اهتماما كبيرا من قبل رجال التربية من علماء اللغة في السنوات الماضية؛ لأنهم كانوا يعتقدون أن المعلمين ليسوا على درجة من الخبرة لإعداد المواد أو على أدراك كبير بأُسس وإجراءات إعداد المواد التعليمية اللغوية ونظرياتها أو لأن وقت فراغهم محدود جداً . وكانت مهارة إعداد المواد تُقدَّم باختصار شديد للمعلمين الجدد في حقل التدريس كفرع من طرق التدريس؛ لذلك ظل هؤلاء التربويون يمدون المعلمين بالمواد سواء كانت كتبًا أم مواد تعليمية أخرى على فترات زمنية متباعدة. وببزوغ فجر العولمة بدا للتربويين من علماء اللغة أن الأهمية ليست في تدريب المعلمين على مهارة إعداد المواد التعليمية بل الانخراط المستدام في إنتاجها أو تكييفها من نصوص ذات علاقة بواقع حياة اليوم؛ لأن ذلك يساعد على تفعيل مهاراته المهنية، وتقوية مقدراتهم على التعامل مع اللغة في ظل الثورة المعرفية، علاوة على ترسيخ فهمهم لنظريات التعليم والتعلم. ومن هنا صارت مهارة إعداد المواد اللغوية بتعليم المعلمين وتدريبهم للدور ضروري؛ الكبير الذي تلعبة المواد التعليمية في جميع البرامج اللغوية[1].

ما المقصود بالمواد التعليمية؟

المواد التعليمية عند تملنسون[2] تشمل كل ما يمكن استخدامه لتسهيل عملية تعليم وتعلم اللغة. وقد تكون هذه المواد لغوية، أو بصرية، أو سمعية أو حركية أو في برمجيات الحاسوب. وتعرّف فائزة المغربي[3] المواد التعليمية بأنها الوعاء الذي يحمل أو يخزن فيه المحتوى

---

[1] Tomlinson, Brian (2003). Developing Materials for language teaching. Continuum: London Materials

[2] Tomlinson, Brian مرجع سابق

[3] المغربي، فائزة (٢٠١٥) تعريف المواد التعليمية (https://uqu.edu.sa/.../**Instruction**)

العلمي بأشكال مختلفة مرئية، أو مقروءة، أوبصرية، أومحسوسة، أو متحركة أو ثابتة، أو الجمع بين أكثر من خاصية. بينما يعرف كونجي، كيتاوا [١] المواد التعليمية بأنها تشمل كتاب الطالب والمواد االسمعية البصرية وبرمجيات الحاسوب. ويرى رتشاردز أن المواد التعليمية هي التي تشمل الكتب وكتب التدريبات وأوراق الإجابات وكتب القراءة أو مواد غير مطبوعة كالسمعية والبصرية والمواد التعليمية الحاسوبية، أو أي مواد تجمع بين المطبوعة وغير المطبوعة، والمواد غير المصممة على الاستخدامات التدريسية كالمجلات والصحف والمواد المتلفزة[٢].

ومن المعلوم أن هناك نوعين من المواد التعليمية المستخدمة في تعليم اللغات وتعلمها هما : المواد الأصلية والمصنوعة. فالمواد الأصلية[٣] هي التي صممت بواسطة الناطقين باللغة للناطقين بها، كما أنها لم تصمم مطلقا للأغراض التعليمية لكنها تحتوي على لغة أصلية للاستخدامات الحقيقة الحاضرة أكثر من استخدام التراكيب القديمة، وهي تتيح الفرص للمتعلم للاتصال بالعالم الواقعي للغة الهدف وثقافتها من خلال سياقات الناطقين بها وقيمهم؛ لذلك يعدّ بعض علماء اللغة من التربويين أنها أفضل المحتويات اللغوية التي تقدمها المواد التعليمية. فضلا عن ذلك، يؤكد كلارك[٤] أن المواد التعليمية الأصلية تقوي دافعية المتعلمين؛ لأنها ممتعة وقابلة لتلبية اهتماماتهم إلى حدٍ كبير إذا تم تكييفها بعناية لتناسب الحاجات اللغوية للمتعلمين- مع أن هذا النشاط يحتاج إلى معرفة لغوية عميقة- فضلا عن ربط أنشطة الفصل بحاجات الطلاب في العالم الخارجي الحقيقي. ويضيف رتشاردز[٥] أن المواد التعليمية الأصلية تدعم سعي المعلمين للإبداع في التدريس، واستغلال طاقاتهم لتطوير الأنشطة اللغوية التي تعزز أساليبهم التدريسية.

Kenji Kitao & S. Kathleen Kitao (1995). A study of trends of college English reading textbooks in Japan: An analysis of college [1]

[٢] رتشاردز، جاك، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ترجمة: ناصر بن عبدالله وصالح بن ناصر. (الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٠٠٧م).

[٣] هباشي، لطيفة، **استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة**، ط ١، (الأردن، إربد: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٨م)..

[4] Clarke, D., (1989) Communicative theory and its influence on materials production. Language teaching 22(2):73-86

[٥] رتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ص١١٢.

ومع ذلك لم يستطع التربويون أن يتوقفوا عن إعداد أو صناعة المواد التعليمية اللغوية الخاصة بتعليم اللغة وتعلمها سواء كانت مطبوعة أو غيرها، فهي أيضا على قدر كبير من المتعة والتشويق، وتلبي حاجة الدارسين؛ لأنها عادة تعد بعد تحليل حاجاتهم؛ لذلك أثرها كبير في تحفيز دافعيتهم. بالإضافة إلى ذلك فالمواد التعليمية المصنوعة يتم إعدادها بلغة بسيطة خالية من المفردات الصعبة لتناسب مستوى المتعلمين. وتعتبر هذه المواد المصنوعة على نحو متدرج حول مقرر محدد، وتغطي العناصر اللغوية التي يرجى تعلمها، كما أن هذه المواد التعليمية مرنة قابلة للتعديل إذا لزم الأمر ذلك، إذ في إمكان المعلمين إذا تم تعزيز مهاراتهم اللغوية بالتدريب أن يقوموا بتعديل مناسب لهذه بدرجة تناسب مستوى طلابهم وحاجاتهم اللغوية. وفي المقابل، تتميزّ مفردات المواد التعليمية الأصلية في الغالب بالصعوبة، وقد تحتوي على مفردات غير ضرورية. إذن المواد التعليمية الأصلية لا تضاعف ثقل العبء على المعلمين وحدهم فحسب بل على ذوي الاختصاص من معدي المواد التعليمية في البحث عن المواد المناسبة وتعديلها، وإعداد الأنشطة والتدريبات اللغوية المصاحبة، ومسارد لشرح المفردات وأخرى لتفسير المصطلحات حتى يتسنّى للمعلمين استخدامها في الفصل؛ فتكييف المواد الأصلية يحتاج إلى معرفة عميقة ولا تكفي معرفة خلفية الدارسين وخبراتهم السابقة كما هو الحال في المواد المصنوعة. ومن هنا نجد أن معظم التربويين يحبذون المزج بين النوعين من المواد التعليمية للاستفادة من إيجابياتهما، وخاصة مع التوسع المعرفي تكاد الفروقات تتلاشي.

دور المواد التعليمية اللغوية:

وتحسن الإشارة إلى أن المواد التعليمية اللغوية تؤدي دورًا كبيرًا في برامج تعليم وتعلم اللغات باختلاف أنواعها. فالمواد التعليمية تعتبر من الدّعامات الأساسية في أي عملية تعليمية وفي أي موقف تعليمي،[1] فعلى سبيل المثال يؤكد رتشادرز أن المواد التعليمية:

- مصدر أساسي تقدم خبرات لغوية محسوسة سواء كانت شفهية أو مكتوبة، وهي الخبرات التي تبقى عالقة في الذهن لمدد طويلة.
- مصدر لغوي ثر للأنشطة اللغوية وميدان فسيح للممارسة اللغوية وساحة اجتماعية للتواصل التفاعل اللغوي. فالطلاب يتناقشون ويتواصلون من خلال المحتوى المقدم

[1] المرجع السابق..

لهم، إلى جانب الأسئلة التي توجهها إليهم المعلم حول المحتوى وكذلك ينطلق من مادته التعليمية لأسئلة أخرى خارجية.

- تعتبر المادة التعليمية مرجعا للدارسين يلجأون إليه لمراجعة القواعد أو المفردات وغيرها .
- المادة التعليمية ميدان للممارسة اللغوية وتحريض الطلاب للانواع والضروب الكلامية التي تكتسبهم الثقة بأنفسهم وتقويها.
- المادة التعليمية تستطيع أن تحرّض دافعية الدارسين وإثارتها للعملية التعليمية.
- يستطيع الطلاب من خلال المادة التعليمية اكتساب معارف المجالات من خلال المواد التعليمية.
- تعتبر المادة التعليمية من مقومات البيئة التعليمية إذ تتيح الفرصة للطلاب للاطلاع على موروثهم الثقافي وعلى الموروث الثقافي لشعوب أخرى وهذا من شأنه أن توسع دائرة خبرتهم وإثراء تفكيرهم وإشباع حب الاستطلاع والمتعة لديهم.
- وتقدّم للمعلمين اتجاهات متعددة لتخطيط وتصميم الدروس وأنشطتها المختلفة.
- وتشكل الماة التعليمية الدعامة الأساسية للتفاعل اللغوي بيد المعلمين، وتساعد على تنمية مهاراتهم التدريسية والتربوية.

يقودنا ما سبق إلى أن عناصر تعليم اللغة وتعلمها هي: الطالب، والأستاذ، والمادة التعليمية، وطرق التدريس، والتقويم، فلماذا تعتبر المواد التعليمية مهمة في العملية التعليمية؟ وهل يمكن تدريس اللغة بدون مواد تعليمية؟ يرى ألرايت[1] في حجته أن للمواد التعليمية دورا أكبر في تعليم اللغة للطالب؛ لأنها تحتوي على الأفكار والأنشطة اللغوية المختلفة وتبرز مبرراً لما يقوم به المعلم. وفي رأي ألرايت أيضاً أن المواد التعليمية على درجة من المرونة للاستخدام المباشر كمواد تدريسية. وقريب من هذا يري أونيل[2] أن المواد التعليمية في الغالب مناسبة لحاجة الطلاب حتى لو لم تصمم لتلبية حاجاتهم الرئيسة فهي مفيدة إلى حد كبير. إلى جانب أن المواد تتيح فرصاً للطلاب للمراجعة أو إعداد دروس جديدة، كما أنها قابلة للتعديل والتكييف بالإضافة أو الحذف.

[1] Allwright, R. L. (1990). What do we want teaching materials for? In R. Rossner and R. Bolitho, (Eds.), Currents in language teaching. Oxford University Press

[2] O'Neill, R. (1990). Why use textbooks? In R. Rossner and R. Bolitho, (Eds.), Currents in language teaching. Oxford University Press

ويذهب ألرايت أن المواد التعليمية لها أهمية كبرى؛ لأنها تحكم عملية تعليم اللغة وتعلمها، بينما يرى أونيل أنها ضرورية؛ لأنها تساعد على التعليم والتعلم. وحقيقة، يلاحظ في حالات كثيرة أن الطلاب والأساتذة يعتمدون اعتمادا كبيرًا على المواد التعليمية ، وبذلك هي التي تحدد العناصر التعليمية وطرق التدريس والتعلم وكذلك مسيرة تقدم الطلاب أكاديمياً. ومن هنا يبدو أن الفلسفة التعليمية تقوم على أن تكون للمواد أثر كبير في الفصل وإجراءات التعليم والتعلم. فالمواد التعليمة في كثير من الحالات تحتل موقع المركز في العملية التدريسية، وتعتبر واحدة من أهم المؤثرات في قاعة الدرس. فمن الناحية النظرية يمكن للأستاذ الخبير أن يدرس بدون مواد تعليمية، ومع ذلك ليس من السهل أن يستمر على ذلك على مدى زمني طويل. خاصة أن معظم المعلمين يشكون عن ضيق أوقاتهم ليتمكنوا من تصميم مواد تعليمية أو اختيار المواد التعليمية المميزة والفعالة.

ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أنه برز اتجاه تربوي لتعليم اللغات في أواخر الثمانيات أن التعليم والتعلم الفعال يقوم على أن يحتل الطالب ما يسمى بمركزية الدراس، وأن يقتصر دور المعلم في مساعدته ومراقبة تقدمه وتلبية حاجاته وتقويم مدى تعلمه. ويتميز هذا المدخل بإشراك الطالب في العمليات التعليمية لفترة زمنية طويلة، ويدربه على كيفية التفكير ، وحل المشكلات وهذا يمكنه من التحكم على بعض الأنشطة التعليمية. وقد تبيّن للتربويين أن نجاح مدخل مركزية الدارس لتعليم اللغات وتعلمها يتحقق في الفصول التي بها أعداد قليلة من الدارسين بل ومن ذوي المستويات العليا. ومع ذلك ظل أثر المواد التعليمية عظيما على الدراس في موقعه وعند تفاعله مع العناصر التعليمية الأخرى. فإذا نظرنا إلى الكتاب المدرسي مثلا نجد أنه ما زال من أهم عناصر المنهاج التعليمي. إذ يعتبر الوسيلة المشتركة بين الطالب والمعلم، ويصاحبهما في كل مكان وزمان، ويتوافق مع النظم الدراسية وطرق التدريس، كما يعوّل عليه كمرجع للقياس والتقويم. وتشير بعض الدراسات التربوية أن الكتاب المدرسي هو الأفضل في الحصول على مخرجات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية المتوازنة، خاصة إذا كان الكتاب المدرسي يعكس فلسفة التربية التي تتوافق مع آمال المجتمع وتطلعاته. ويشعر كثير من التربويين أن التدفق المعرفي كبير وأن الفجوة بين محتوى الكتاب والواقع المعرفي في زيادة متسارعة لذلك سعوا إلى كتاب خاص للطلاب الذين يرغبون في الاستزادة المعرفية. ويقصد بذلك الكتاب الخارجي، هو كتاب غير رسمي وقد ينبثق مضمونه من الكتاب المدرسي. ومع ذلك تبيّن أن هذه الكتب يقتصر تركيزه على الجانب المعرفي دون المهارات الأخرى فضلا عن حشو عقول الطلاب بالمعلومات بدون فوائد مستدامة. ومع ذلك

فإن الاستعانة بالكتاب الخارجي أفضل من الاعتماد على على الكتاب المدرسي بصورة مطلقة، ويدعو علي القاسمي[١] إلى استبدال الكتاب المدرسي المستخدم حاليا؛ لأنه يتسم **بالقدم** ولا يواكب القضايا والتطورات العلمية المتلاحقة في عصرالاتصال والمعلومات، بالإضافة إلى أنه لا يشجع الدارسين على التأمل والتفكير والإبداع والاختراع، وإنما يكرس التقليد والحفظ والاتكال، فالكتاب يعوزه التوثيق وذكر المصادر والمراجع اللازمة لإتاحة الفرصة للمعلم والتلميذ في التوسع في الموضوع. ويضيف بل جان أن الكتب المدرسية غير قادرة على لتضييق الفروقات الفردية بي الدارسين خاصة إذا كانوا من شرائح اجتماعية مختلفة، فالكتاب محدود لا يعكس الفروقات بين هذه الشرائح ولا يدرّب الطلاب للاستفادة من التدفق المعرفي المتاح في المجتمع الواقعي خارج الفصل. ومما سبق ذكره فقد بات لزامًا على التربويين أن يحرصوا على تطوير الكتاب المدرسي لأنه لم يعد قادرا على **مواجهة تحديات العالم المعلوماتي الجديد**. وقد تبين لهم ضرورة طرح المواد التعليمية بديلا للكتب المدرسية لأنها تضم الكتب المدرسية وتتسع مداها لتشمل أيضا كتب أخرى.

تفعيل قدرات المعلم لإعداد المواد التعليمية

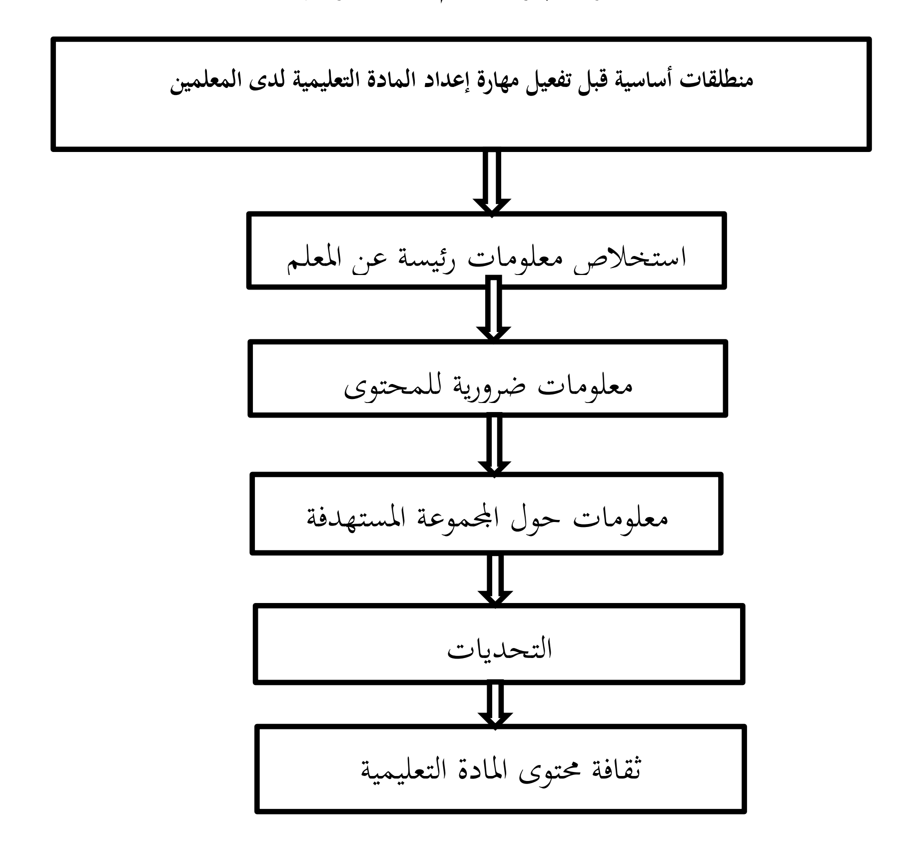
يشير جولي وبولثيو[٢] أن هناك عوامل كثيرة يمكن أن يجعل المعلم قادرا على إعداد أو تكييف المادة التعليمية التي يحتاجها، ذلك لأنه من أكثر التربويين قابلية لهذه المهمة لخبرته التدريسية الواسعة، وفهمه العميق للطلاب، ومعرفتة لمناطق القوة والضعف في الكتاب الذي بين يديه، كما يدرك أهم القضايا المعاصرة المناسبة لأعمار طلابه فضلاً عن مؤهلاته الأكاديمية. والمعلم بهذه الإمكانات التربوية يمكنه إعداد مادة تعليمية إضافية لتجسير الفجوة ما لديه وبين ما يمكن أن **تزيد من** تنمية مهارات التفكير في مستوياته المختلفة لدى طلابه ، وفي الوقت نفسه تراعي الفروق الفردية بين طلاب الفصل الواحد، وتشجعهم على التأمل والمشاركة الإيجابية في الأنشطة الفصلية والتعلم بصورة عامة.

خطوات كتابة المواد التعليمية:

[١] عويس، محمد (٢٠٠٩) هل حان الوقت لتقاعد الكتاب المدرسي. http://uqu.edu.sa/page/ar/17212

[2] Jolly, D. & Bolitho (1998). A frame work for materials writing in Tomlinson B. Ed. Material's development in language teaching. Cambridge University Press , pp 95-115

أولاً: الرسم التخطيطي الآتي يبيّن المنطلقات التي يمكن أن تساعد على نجاح سعي خبراء تدريب المعلمين أثناء الخدمة على حراك مهارات المعلم على مستوى إعداد المادة التعليمية[1]. :



التعرف على المنطلقات الآتية تساعد على تفعيل وتطوير مهارات المعلم في إعداد المادة التعليمية منها التعرف على:

أ- خبرة المعلم التدريسية ومؤهلاته الأكاديمية.

إن الخبرة في العادة تنقل الإنسان من حال إلى حال أفضل. حيث أن التجربة العملية تعينه على تحقيق المزيد من التعلّم الخاص بالأنماط ذات الصلة بعمله، وإجراء البحوث اللازمة حول ذلك

[1] Tomlinson, brian ed (2001). Mterials development in language teaching Cambridge: Cambridge University press

أو العمل على تطوير تصميم خاص به ولاشك أن الخبرة المباشرة في حقل اختصاص المعلم يعود بالنفع والفائدة عليه وعلى مجمل العملية التعليمية؛ لذلك من السهولة بمكان تفعيل مهارته لإعداد المواد التعليمية ولو كان لديه خبرة محدودة.

١- جوانب القوة والضعف أو القصور في خبرته التدريسية. وذلك لتعزيز وتفعيل الجانب القوي، والعمل على تقوية جوانب الضعف واستكمال جانب القصور، وينطبق على معلم اللغة الذي لم يمارس عملية إعداد التعليمية لمعالجة القصور في كتابه وتلبية حاجة طلاب والتعبير في المواقف المختلفة في عصر الانفجار المعرفي.

٢- قدرة المعلم على العمل الجماعي. فمن المعلوم أن العمل الجماعي يحقق الأهداف ويختصر المسافات ويوفر الوقت. والعمل الجماعي وسيلة فعالة لتبادل الخبرات والمعارف، فحين يجتمع مجموعة من الأفراد لإنجاز عمل، نجد أن كل واحد منهم يستفيد من خبرات ومهارات ومعارف الآخر فيتعلمون جميعا من بعضهم بعضاً.

٣- التعرف على معنويات ودافعية المعلم. وهما إلى حدٍ كبير وجهان لعملة واحدة وأهميتهما كبيرة في العملية التعلمية، فالمعنويات العالية تحتاج إلى عزيمة قوية أما الدافعية فهي عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف يرغب تحقيقه ، فهي حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه ، وإن أي نشاط يقوم به الفرد لن يبدأ أو لن يستمر دون وجود دافع، لذلك الدافعية ضرورية لتنمية استعدادات وإمكانات وقدرات المعلم لإنتاج أو تكييف المواد التعليمية.

٤- التعرف على طرق التدريس التي يفضلها. طرق التدريس تمثل أفضل الحلول التي تواجه المشكلة التعليمية، فهي تفيد في توسيع الاستفادة للمتعلم. والمعلم في سعيه لكسب شغف وعقول الدارسين يقوم بإعداد أنشطة إضافية ذاتيا لإتمام القصور في الأنشطة التي بين يديه، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مواد تعليمية يقوم بإعداده من واقع المواقف الاجتماعية الحديثة. وهذا تدريب يساعد على تفعيل قدراته في إعداد المواد التعليمية.

٥- المصادر المعرفية التي يمكن للمعلم الوصول إليها بسهولة. المصادر التعليمية المتاحة تساعد المعلم على تنويع أساليب تدريسه، وتطوير ما يحتاجه من مواد إضافية .

٢-المعلومات التي يحتاجها المعلم عند إعداد المواد التعليمية أو تكييفها.(رتشاردز)[١]

من المعلومات المعينة للمعلم وتيسر له المهمة وتكسبه الخبرة وقوفه على ماهية الأمور الآتية:

---

[١] رتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة.**

١- الهدف من المادة التعليمية ولأي مستوى من الدراسين.
٢- المعلومات الضرورية لمحتوى المواد التعليمية إلى جانب المعلومات الأخرى المكلمة.
٣- المواقف الاتصالية التي يحتاجها الطلاب، خاصة أن المواقف سريعة التغيير.
٤- الموضوعات المناسبة للمواقف الاتصالية المرغوبة لدى الطلاب.
٥- مدى تلبية المواد التعليمية لاهتمامات الطلاب، لأن اهتمامات هؤلاء الطلاب ترتبط بالواقع المعاصر.
٦- الثقافة الإيجابية لدى الطلاب

ب-: التعرف على خلفية مجموعة الطلاب المستهدفة قبل إعداد المواد لهم:

ويمكن يتحقق ذلك للمعلم الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى إتقان الطلاب لمهارات اللغة الهدف؟
٢- ما مهارات اللغة الهدف الضعيفة لديهم؟
٣- الأنشطة اللغوية المحببة لديهم؟
٤- ما التراكيب النحوية الغائبة في مقرراتهم.
٥- ما الوسائل التعليمية التي تجذب انتباهم كثيرا؟

ج- التحديات أثناء إعداد المادة التعليمية:

١- التعرف على النظام التعلمي في الدولة لمعرفة العوامل التي تؤثر في تعليم وتعلم اللغة االهدف.
٢- التعرف على مدى أهمية التركيز على جميع مهارات اللغة الهدف.
٣- التعرف على المهارات التي يفضل التركيز عليها وتعزيزها عند إعداد المادة التعليمية.

د- الثقافة المطلوبة لمحتوى المواد التعليمية:

بالرغم من أن تعريف الثقافة جاء عاماً غير محدد لدى الكثير من التربويين إلا أن أثناء إعداد المادة التعليمية أو تعديلها من نصوص مختلفة يستوجب مراعاة الظواهر الثقافية التي تتصل مباشرة بتعامل الدارسين خارج الفصل مع أفراد المجتمع الآخرين، وباعتبار ذلك فقد عرّف بيرام (*Byram*)[١] الثقافة في تعليم اللغة وتعلمها بأنها الاعتقادات والمعاني والسلوك والتقاليد التي تتيح

[١] Materials writer's guide. Heinle & Heinle Publisher:Boston

الفرصة للطلاب للاتصال الفعال في الموقف المختلفة عبر الثقافات المختفة. وللثقافة في تعلم اللغات أنواع متعددة يجب وضعها في الاعتبار ومنها[١]:

١- الثقافة الهدف:

وهي ثقافة اللغة الهدف، ففي السياقات الاتصالية المختلفة، يجب ألا تتعارض السلوك الاجتماعي للمتعلمين مع قوانين ثقافة اللغة الهدف خارج الفصل، وبدون ذلك لن يتحقق التواصل الناجح بها الثقافة

٢- الثقافة المصدر:

يعتبر رجال التربية في بعض البلاد المتمسكة أو المحافظة على الثقافة القومية أن ثقافة اللغة الثانية أو الأجنبية غير مأمون الجانب قد يفسد إرث آبائهم الثقافية، لذلك يحرصون عند إعداد الكتاب المدرسي أو المادة التعليمية أو تدريب معلمي اللغات على دمج ثقافتهم بثقافة اللغة الهدف بغرض التعريف عن ثقاتهم باللغة الهدف.

٣- الثقافة المصدر والهدف:

والأساس الحاكم لهذا النوع أن تحتوي المواد التعليمية على ثقافة اللغة الهدف وثقافة المتعلمين، أي تقارب ثقافة المادة التعليمية من ثقافة المتعلمين، والهدف من ذلك مساعدة متعلم اللغة الهدف للسفر إلى البلاد الناطقة باللغة الهدف للدراسة أو العمل.

٤- الثقافة العالمية

يعتقد رجال التربية أن هناك عدة أسباب تبرر اشتمال كتاب الطالب أو المواد التعليمية أو غيرها من الكتب المصاحبة والتي متناول يد الطالب على الثقافة العالمية منها:

- معرفة الثقافات المتعددة الأخرى تساعد على تضييق الفجوة بين الثقافات؛ لأن العلماء يعتقدون أن معظم الصراعات في العالم تعود أسبابها إلى الهوة بين االثقافات.

---

[١] Tan Bee Tin (2006) Seeing Culture in Language Teaching Materials. In Jayakaran, M. Reading on ELT Materials II Peason Lonman, Commericial Book Binders Sdn: Selangor Darul Ehsan.

- تحقيق الكفاية اللغوية عبر الثقافات، وذلك يساعد المتعلم على التفاعل مع الآخرين من ذوي الثقافات المختلفة.
- معرفة القيم وعادات الآخرين في العالم.
- معرفة ثقافة الآخرين والتي من شأنها تعزيز التنوع الثقافي أي الثرات المشترك حسب تسمية منظمة اليونسكو - لأن ذلك ينمي السلوك الإيجابي لدى الدارسين.

ثانياً:

أ- التعرُّف على الاحتياجات اللغوية للمتعلمين؛ لأن المواد التعليمية الفعالة أساسها الفهم العميق للاحتياجات اللغوية، ومن عناصر الفهم العميق:

- أهدافهم من تعلم اللغة العربية.
- الصعوبات اللغوية التي يواجهونها أو يتوقعونها .
- أساليب التعلم المفضلة لديهم.
- التفكير في نوع المادة التعليمية التي تذلل صعوباتهم وتؤدي إلى حلّ مشكلاتهم اللغوية

ب- البحث عن الألفاظ الوليدة نتيجة للتوسع المعرفي من:

- المعاجم المعاصرة و المتخصصة لمعارف جديدة أو متطورة.
- كتب اللغة الاتصالية، خاصة أن مجال الاتصالات من أكثر المجالات استفادة من الانفجار المعرفي.
- كتب المهارات اللغوية.
- كتب اللغة الوظيفية.
- المجلات اللغوية والصحف.
- مواقع الإنترنت.

ج- البحث عن سياقات لغوية:

- جمع بيانات سياقية لغوية تعليمية حديثة.
- التنظيم التدريجي للسياقات من السهولة إلى الصعوبة.
- أفكار السياقات مواكبة لروح عصر المتعلمين أو أن يجمع بين الأصالة والتحديث..

- تزود المتعلمين بهذه السياقات لتعزيز عملية التعليم لديهم .

د- أمثلة لغوية تربوية:

- صياغة أمثلة لغوية واضحة.
- تركيز الأمثلة على المقارنات أو بيان الحقائق أومعان افتراضية في مقابل احتياجات المتعلمين اللغوية.
- تزويدهم بمراجع أو مصادر أخرى للممارسة اللغوية المستمرة لاحقاً.

هـ - الممارسة اللغوية خارج الفصل:

- يقوم المعلم بتوضيح ما يجب القيام به.
- ثم يزودون بالتدريبات اللغوية المناسبة.
- يقوم الطلاب بعملية الممارسة اللغوية بتفاعلهم مع عناصر التدريبات.
- ثمّ تسجيل الصعوبات والتعليقات الأخرى للدرس القادم.

و- التقويم:

مفهوم تقويم المواد التعليمية عند (Tomlinson, B)[١] : إجراء لقياس القيمة (الكامنة) لمجموعة من المواد التعليمية. ويتضمن ذلك الحكم على أثر هذه المواد في الذين يستخدمونها. الدراسة الحالية تفضل هذا التعريف لبساطتة ومباشرته.

ماذا يقيس التقويم في المواد التعليمية؟

يقيس التقويم أموراً كثيرة تتعلق بالمواد التعليمية منها:

جاذبية المواد التعليمية للمتعلمين، وفعاليتها لتقوية ثقة المتعلمين، ومدى صلاحيتها (أي ما تقدمها تستحق الدراسة)، وقدرتها على أن تعتمد عليها (لأثرها الثابت في المجموعات المختلفة من المتعلمين)، مدى قدرتها على إثارة دافعية المتعلمين للإقبال على التعليم والتعلم، قيمتها في المدى البعيد من ناحية اللغة والمهارات الاتصالية على حدّ سواء. ويقصد بقيمة المواد في المدى البعيد من ناحية

[١] Tomlinson, B. (2003) مرجع سابق

أهميتها في الاختبار والامتحان، ومدى مرونتها (أي تسهل على المعلم تعديلها أو تكييفها لتناسب الموقف التعليمي الجديد الطارئ).

خطوات التقويم:

لعل أوضح الخطوات للتقويم في مجال المواد التعليمية هي تلك عددها رشدي طعيمة[1] منها:

• تحديد الأهداف من التقويم، وتقرير المواقف التي يمكن جمع المعلومات التقريبية منها ومتصلة بالهدف، وتحديد كمية المعلومات التي يحتاجها المقوم؛ ليست المعلومات جميعها قابلة للتقويم، ويحتاج المقوم أيضا إلى بناء أدوات وأساليب التقويم مثل الاختبارات والملاحظات، وجمع البيانات بالأدوات الملائمة للموقف المحددة، ثم تحليل البيانات، بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة لتفسير البيانات تمهيداً للوصول إلى حكم، وأخيرا إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتى يتبيّن جدْوَى المعلومات التقويمية في تحسن الموقف أو الظواهر اللغوية التي نقوِّمها.

ما أدوات التقويم؟

يذكر (Tomlinson, B. 2003) أن الأوات المناسبة والمتاحة للمعلم لجمع البيانات للتقويم أهمّها: اختبار على المواد التى تم تدريسها، والامتحانات، والاستبيانات، والملاحظات. كل هذه الأدوات متاحة للمعلم. أما الجوانب التي تجُرى عليها التقويم فتشمل محتوى المواد التعليمية، ولغتها وصحة الإملاء، ومواكبها للتطور إلى جانب الرسومات أو الصور أو بيانات إحصائية أو جداول وغير ذلك.

الخاتمة

من خلال العرض والتحليل السابق يتضح لنا أن المعلم إذا داوم في إنتاج المواد التعليمية أو تكييف نصوص حديثة ذات صلة لتكون أساسا لمواده التعليمية بصورة مجددة ولمدد متقاربة يمكن أن يقدم لطلابه أفضل وأحدث ما يحتاجونها للتعبير باللغة الهدف في المواقف الاتصالية الجديدة الناتجة عن التطور العلمي والتوسع المعرفي، إذ يستطيع المعلم أن يوفر فرصاً واقعية لطلابه لممارسة اللغة في المجتمع خارج قاعة الدراسة، بذلك يتمكن من تجسير االفجوة بين خبرات

---

[1] طعيمة، رشدي. **تعليم العربية والدين بين العلم والفن**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م)، ص٣٣.

كتاب المتعلم وبين مواده التعليمية التي أعدها. وهذا النشاط أي إعداد المواد التعليمية من قبل المعلم بمثابة التنمية الذاتية االمستدامة له وإكسابه الثقة بنفسه.

أهم ما توصي به الدراسة الحالية أن المعلم لابد أن ينخرط في اكتساب مهارات إنتاج المواد التعليمية أو تكييف بعض النصوص أو على الأقل أن يشترك مع الآخرين لمواكبة سرعة التدفق المعرفي. و يمكن للمعلمين الذين يطبقون نظام التعلم بالتكليف أن يكتسبوا مهارات واسعة في مجال إعداد المواد التعليمية؛ لأن التعلم بالتكليف لا يتقيد بكتاب معين مما يتيح فرصاً مرنة للمعلم لإنتاج المواد التعليمية.

اللغة العربية لأغراض سياحية: تجربة الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS)

Nurul Husna Roslan (Corresponding author)
Islamic Science University of Malaysia, Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia

Mohammad Najib Jaafar
Department of Arabic Language, Faculty of Major Languages Studies,

Islamic Science University of Malaysia, Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia.

ملخَّص البحث

تناقش هذه الدراسة تجربة الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) في تعليم اللغة العربية لأغراض سياحية. وتهدف هذه الدراسة أيضًا إلى إبْراز طُرُق تدريس اللغة العربية لأغراض سياحية المستخدمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) و تنسيق منهج التعليم الموجود في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) للحاجات في تعلّم اللغة العربية لأغراض سياحية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة وللحصول على البيانات، تعتمد الدراسة على المنهج الكيفيّ بإجراء مقابلة شبه المُقنَّنة (Semi-structured interview) مع 19 طالبا من الأكاديمية الإسلامية (Akademi Islam) الذين درسوا مادة اللغة العربية لأغراض سياحية. ويتفرَّع المشاركون إلى ٣ مجموعات بحيث لكل مجموعة تتكوَّن من ٦-٧ مشاركين. ويتم جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج ATLAS.ti (version ٤,١,٧) لتُستخرَج النتائج التي تتوصّل إليها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: طرق التدريس، منهج التعليم، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، العربية لأغراض سياحية، مستوى الجامعي.

المقدمة

من المعروف أنَّ ماليزيا إحدى الأماكن السياحية المفضّلة لدى السياح العرب من شتى العالم خصوصاً السياح من الشرق الأوسط منذ حوالي عشر سنوات الماضية بعد حادث ١١ سبتمبر ٢٠١١م. وتشير الإحصاءات وزارة السياحة والثقافة الماليزية إلى زيارة السياحية من عام إلى آخر. وفقاً للبيانات الصادرة عن وزارة السياحة والثقافة الماليزية، في عام ٢٠١٠م أنَّ عدد السياح الوافدين من السعودية فقط هو ٨٦,٧٧١. وفي العام التالي ارتفع العدد إلى ٨٧,٦٩٣ شخص. وارتفع هذا العدد مرة أخرى في عام ٢٠١٢م حتى ١٠٢,٣٦٥ شخص. وسُجِّلَتْ في شهرين يناير وفبراير ٢٠١٤م، أنَّ عدد السياح من السعودية ١٧,٠٦٩ شخص مقارنةً ١٧,٨٧١ في يناير وفبراير في العام السابق أي ٢٠١٣م (Tourism Malaysia، ٢٣ مايو ٢٠١٤م). وكتب محمّد عزمي (٢٠٠٩م) في مقالته: أنَّ مجموع السياح العرب الذين سيأتون إلى ماليزيا في عام ٢٠٢٠م سيصل إلى ٣٥ مليون سائح عربي من الشرق الأوسط.

وشهدنا في هذه الآونة الأخيرة، تزايد عدد السياح العرب الذين يزورون ماليزيا، كما ازداد عدد الطلاب العرب الذين يدرسون في هذه البلاد بعد حادثة ١١ سبتمبر ٢٠٠١م في الولايات المتحدة الأمريكية. وأدّى هذا الحال إلى ثُغْرة لاهتمام الماليزيين بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها في قطاعات السياحة، والتجارة، والطب، والاقتصاد، وغيرها مهنيّاً وأكاديميّاً، وأدَّى أيضا إلى ظهور كثرة جهات للاهتمام بها. وانطلاقاً منه، أسهمت بعض الجامعات والكليات في تقديم مادة اللغة العربية لأغراض سياحية لتلبية الحاجات في مجال السياحة في ماليزيا. من تلك الكليات هي الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS).

مشكلة الدراسة

يزدهر قطاع السياحة مع زيادة عدد السياح، خصوصاً السياح العرب. اختار السياح العرب ماليزيا كواحدة من الوجهات السياحية المفضّلة بعد حادثة ١١ سبتمبر ٢٠٠١م في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة. نتيجة لذلك، ارتفعتْ الحاجات إلى عدد المرشدين الماهرين باللغة العربية لقطاع السياحة (زليكا آدم. ٢٠٠٨م). لذلك، بدأتْ الحكومة باتخاذ خطوات لمعالجة هذه المشكلة، من خلال خلق دورات أو برامج اللغة العربية لأغراض سياحية في المعاهد التعليمية العالية. نجد أنَّ هناك عددًا من الجامعات والكليات التي تقدّم تعليم اللغة العربية لأغراض سياحية تحت برامج

اللغة العربية، على سبيل المثال؛ برنامج اللغة العربية كلغة ثانية في الأكاديمية الإسلامية (Akademi Islam, AI)، في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS)، وبرنامج اللغة العربية والاتصالات في كلية دراسات اللغات الرئيسة (Fakulti Pengajian Bahasa Utama, FPBU) في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، أمّا في جامعة مارا للتكنولوجيا (UITM) في شاه علام، فهناك مادة اختيارية هي العربية السياحية التي تقدّمها أكاديمية دراسات اللغات (Akademi Pengajian Bahasa, APB). وتلعب هذه الجامعات والكليات دوراً مهمّاً في تعليم هذه المادة من أجل إعداد الطلاب الذين يتقنون اللغة العربية، الممتازين والقادرين على النطق بهذه اللغة الأجنبية، وأيضًا تطوير هذه اللغة بشكلٍ جيّد في هذه البلاد.

لذلك تتركّز مشكلة الدراسة في نِطاق تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة أو لأغراض سياحية في؛ ما هي طرق التدريس اللغة العربية لأغراض سياحية المستخدمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS)؟ وهل منهج التعليم المعتمد في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) تلبيةً للحاجات متعلّمي اللغة العربية لأغراض سياحية؟ بناءً على كلِّ ما سبق، تحاول الباحثة أن تمْلِيء ثغرة البحث وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طرق التدريس اللغة العربية لأغراض سياحية المستخدمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) وتنسيق منهج التعليم المعتمد في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) للحاجات في تعلّم اللغة العربية لأغراض سياحية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إبْراز طُرُق تدريس اللغة العربية لأغراض سياحية المستخدمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS). بالإضافة إلى ذلك، تجري هذه الدراسة لتنسيق منهج التعليم الموجود في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) للحاجات في تعلّم اللغة العربية لأغراض سياحية.

الدراسات السابقة

هناك بعض الدراسات السابقة عن حاجات إلى تعليم اللغة العربية لأغراض سياحية. دراسة "تحليل حاجات متخصّصي اللغة العربية والاتصالات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM) في

تعلّم اللغة العربية لأغراض سياحية" بواسطة محمّد نجيب جعفر (٢٠١٣م) تحلّل الحاجات التعلمية قبل دراسة المادة المعنية. أنَّ ٧٢% من ١٥٠ المشاركين موافقون جدّاً في تعلّم اللغة العربية للسياحة لتوظيف المصطلحات السياحية في النصوص الشفوية والمكتوبة. وباقية ٢٨% منهم موافقون في ذلك. ونتائج الاستبانة من الدراسة تشير إلى نتائج مفيدة في تلبية حاجات متعلّمي اللغة العربية لأغراض سياحية لغوياً ومهنياً.

توصّلت زليكا آدم وعبد الرحمن شيك (٢٠١١م) في دراستهما "الحاجات إلى دورة اللغة العربية لأغراض السياحة في ماليزيا" إلى أنَّ حاجات إلى تعليم اللغة العربية مهمّة جدّاً في تدبير السياحة مع الدول العربية والشرق الأوسط حيث أجابتْ عينات الدراسة كلهم ٢٩٧ فرد، أما الباقي منها شخص واحد فقط وهي ٣,٠% مَن الذي يقول إنها ليست مهمة. وتستخلص هذه المعلومات أنَّ الحاجات إلى دورة اللغة العربية لأغراض سياحية مطلوبة لدى العاملين في قطاع السياحة وضرورة الاهتمام بتعليمها. لُوحظت كثيراً من الجامعات، خاصةً خارج ماليزيا تحاول أن تجعل السياحة مادة تخصصية. أمّا في ماليزيا، فتُدرَّس مادة في بعض الكليّات والمعاهد والجامعات، ولكن قلة الاهتمام بتعليم اللغة العربية لأغراض سياحية (محمّد نظام: ٢٠٠٨م). ولذلك، تحاول الباحثة في هذه الدراسة، اكتشاف عن طرق تدريس اللغة العربية لأغراض سياحية المستخدمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) وأيضًا تنسيق منهج التعليم في تلك الكلية الجامعية للحاجات في تعلّم هذه المادّة. ولعلّ هذه الدراسة تستطيع أن تحقِّق الأهداف المذكورة.

منهجية الدراسة

المنهج المتبع في هذه الدراسة الاستطلاعية هو المنهج الكيفيّ. وتجري هذه الدراسة باستخدام المقابلة المتعمّقة (Depth Interview) كأداة لجمع المعلومات من الدراسة. أكّد محمّد نجيب عبد الغفار (١٩٩٩م) ونيكسون (Nixon) (١٩٩٢م) أنّ المقابلة هي الطريقة التي يمكن أن توفر المعلومات الإضافية المهمة والمعمّقة والمفصّلة عن المسألة من الناحية التي لا يمكن الحصول عليها باستخدام طريقة الاستبانة والاختبار. وبالإضافة إلى ذلك، ستَجِدُ الباحثة الفهمَ من كيفية تفسير المشاركين للظواهر أو التجارب لديهم (Kvale. ١٩٩٦م).

وتجري هذه المقابلة المتعمّقة بشكل المجموعة المركّزة (Focused Group) وجهاً لوجهٍ مع 19 طالباً الذين درسوا مادة اللغة العربية لأغراض سياحية في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور

(KUIS). وتتفرّق المشاركون إلى ٣ مجموعات بحيث لكل مجموعة تتكوّن من 6-٧ مشاركين كما وصف نيك موري (Nick Moore) (٢٠٠٠م) أنَّ المشاركين في المقابلة بشكل المجموعة المركّزة يتراوح عددهم من ٥ إلى ٨ أنفار فقط. وتكون أسئلة هذه المقابلة بشكل شبه المُقنَّنَة (Semi-structured Questions). وستُجمع البيانات، ثم تُحلَّلها باستخدام برنامج ATLAS.ti (version ٤,١,٧) للحصول على النتائج التي تتوصّل إليها الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١.١ الدراسة الإحصائية للمشاركين

قد أجريتْ هذه الدراسة في المؤسسة التعليمية العالية الخاصة المحلية من حيث استخدام اللغة العربية أحد من معايير الاختيار لتلك المؤسسة التعليمية العالية، بالإضافة إلى تقديم مادة السياحة باستخدام وسيلة اللغة العربية. وكذلك عامل الزمن الذي يتم تقديم هذه الدورة؛ أي لفترة يونيو حتى سبتمبر ٢٠١٤م. وقد تمّ الحصول على المعلومات العامة للمشاركين خلال الاستبانة التي تعبِّئُها من قبل المشاركين. شرحتْ الباحثة المعلومات بالتفصيل في الجداول الآتية :

الجدول ٤.٣.١ : *توزيع المستجوبين حسب الجنس*

الجنس	العدد (f)	النسبة المئوية (%)
الذكور	٣	١٥.٧٩
الإناث	١٦	٨٤.٢١
المجموع الكلّي	**19**	١٠٠.٠٠

يبيّن الجدول السابق توزيع أفراد العيّنة حسب نوع الجنس. وكان عدد الذكور ٣ أفراد (١٥.٧٩%)، في حين عدد الإناث التي شاركت في هذه المقابلة هو ١٦ فردًا (٨٤.٢١%).

الجدول ٤.٣.٢ : *توزيع المستجوبين حسب مستوى العمر*

العمر	العدد (f)	النسبة المئوية (%)
٢٠ - ٢٥	١٨	**٩٤.٧٤**
٢٦ - ٣٠	1	**٥.٢٦**
المجموع الكلّي	**19**	١٠٠.٠٠

يبيّن الجدول السابق توزيع المستجوبين حسب فئات العمر. عدد المشارك الذي يتراوح عمره بين ٢٦- ٣٠ هو شخص واحد فقط (٥.٢٦%). في حين أنَّ معظم أفراد العيّنة أي ١٨ طلبة تتراوح أعمارهم بين ٢٠- ٢٥ سنة.

الجدول ٤.٣.٣ : *توزيع المستجوبين حسب مرحلة الدراسة*

مرحلة الدراسة	العدد (f)	النسبة المئوية (%)
الشهادة الثانوية الماليزية (SPM)	١	٥.٢٦
الشهادة العالية الدينية الماليزية (STAM)	١٢	٦٣.١٦
التمهيدي	٢	١٠.٥٣
دبلوم	٤	٢١.٠٥
المجموع الكلّي	**19**	١٠٠.٠٠

يبيّن الجدول السابق توزيع مجموعة المبحوثين حسب مرحلة الدراسة. ثمة مستجيب واحد (٥.٢٦%) من مرحلة الشهادة الثانوية الماليزية (SPM). معظمهم أي ١٢ منهم من مرحلة الشهادة العالية الدينية الماليزية (STAM). في حين أن هناك طالبين من مرحلة التمهيدية (١٠.٥٣%)، و ٤ طلبة دبلوم (٢١.٠٥%).

الجدول ٤.٣.٤ : *توزيع المستجوبين حسب مرحلة بدء تعلّم اللغة العربية*

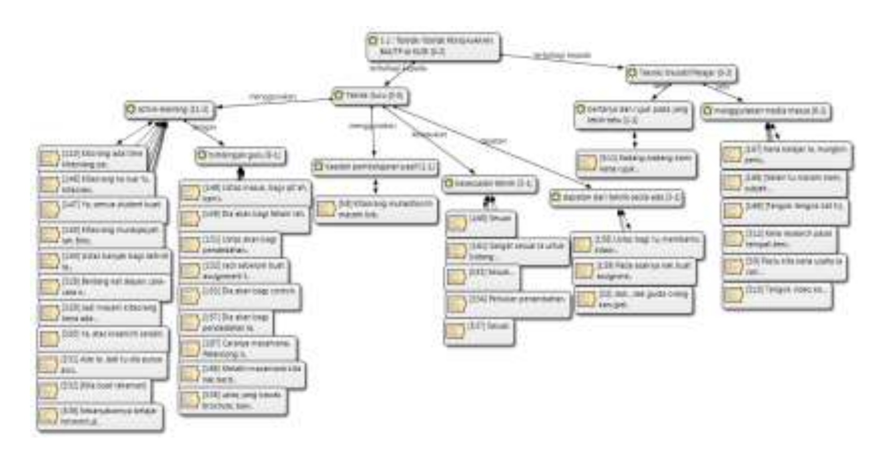
مرحلة بدء تعلّم اللغة العربية	العدد (f)	النسبة المئوية (%)
روضة الأطفال	1	٥.٢٦
المدرسة الابتدائية	3	١٥.٧٩
المدرسة الثانوية	١٥	٧٨.٩٥
الدبلوم / الجامعة	0	0
المجموع الكلّي	**19**	١٠٠.٠٠

يبيّن الجدول السابق توزيع المستجوبين في مرحلة بدء تعلّم اللغة العربية. بدأ أحد الطلاب تعلّم اللغة العربية منذ مرحلة روضة الأطفال (٥.٢٦%). ومعظمهم درسوا اللغة العربية في المدارس الثانوية أي بقرابة ١٥ نفرًا (٧٨.٩٥%). في حين بدأ ٣ طلاب آخرون (١٥.٧٩%) درسوا اللغة العربية في المدارس الابتدائية.

١.٢ نتائج المقابلة

أسئلة الدراسة ١

طُرُق تدريس اللغة العربية لأغراض سياحية المستخدمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS).



الرسم البياني ٤.٤.٦ : طُرُق تدريس اللغة العربية لأغراض سياحية المستخدمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS)

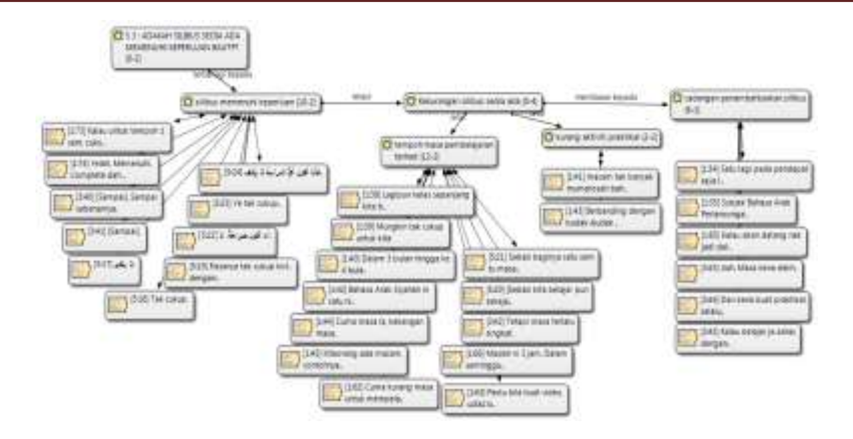
يشير الرسم البياني السابق إلى الطرق أو أساليب تدريس المستخدمة من قبل المحاضرين في عملية التعليم والتعلّم (P&P). بالإضافة إلى ذلك، تحاول الباحثة التعرف على الطرق أو الأساليب ومبادرة الطلاب في دراسة هذه المادة. استنادًا إلى المقابلة التي أجريتْ من قبل الباحثة، من الطرق والأساليب المستخدمة من قبل المحاضرين هو التعلّم النشاط (*active-learning*)، المعروف أيضًا باسم (*student-based learning*). يطلب الطلاب لتأسيس شركة السفر، لديهم التعامل مع السياح، ويطلب الطلاب لتسجيل فيديو عن الأماكن السياحية المختارة، وتقديمها في دورات التعلّم في الفصل. سوف يُخبِر المحاضر عن تخطيط التدريس المادة، ويجب أن يكون الطلاب على استعداد للواجبات التي يقدِّمها المحاضر لهم. وفي بعض الأحيان، أنهم يحتاجون إلى تقديم أو يمثِّلون كمرشد السياحي ويناقشون في المحاضرة. وهذا يعني أن تدور عملية التعليم والتعلّم (P&P) بطريقة اتجاهين بين المحاضر والطلاب. حاول المحاضر أن يستلزمَ بمشاركة الطلاب في الدورة P&P. يقوم الطلاب بأنشطة في المحاضرة بأنفسهم وإبداع الطالب ولكن مع توجيه وإشراف من محاضرهم.

سيشرح ويكشف المحاضر للطلاب عن السياحة، والأماكن السياحية الجذابة للسياح العرب من خلال فيديو، والمُلصق، والكُرَّاسة، والوسائل التعليمية الأخرى، وأيضا كيفية للمحاورة مع العربي. تدور عملية التعليم والتعلّم (P&P) بتوفير المحاضر المقتطفات والنصوص السياحية ويطلب من الطلاب ليترجمها وسوف يصحِّح المحاضر عن الأخطاء من الطلاب. ورأى الطلاب أيضًا في بعض الأحيان، يعطي المحاضر المصطلحات السياحية في اللغة الملايوية، ويترجم الطلاب تلك المصطلحات إلى اللغة العربية. ورأى الطلاب أن الأساليب المستخدمة من قبل المحاضر للمادة اللغة العربية لأغراض سياحية مناسبة للقطاع اللغة العربية لأغراض سياحية ولكنها تحتاج إلى تحسين في المستقبل. ويمكن الطلاب أن يعرفو كثير من المفردات المتعلِّقة بالسياحة من الأساليب الموجودة، كما أنهم يضيفون الخبرة في التعامل مع السياح من الدّول العربية. وغير مباشرة فأنها يساعد في تعلّم اللغة العربية بشكل عام.

بالإضافة إلى ذلك، يستخدم الطلاب أساليبهم تلقائيًا في دراسة هذه المادة. منها استخدام وسائل الإعلام والبرامج من الإنترنيت. سيبحث الطلاب عن الفيديوات في يوتيوب أو البرامج التلفزيون المتعلِّقة بالأماكن السياحية التي يحتاجونها للقيام بعملهم. وأيضًا يبحثون عن المصطلحات السياحية الجديدة في الموقع الإنترنيت، والأماكن السياحية المختارة مع تاريخها، ويبحثون عن طريق التحدُّث باللغة العربية مع أساليب الصحيحة، وغيرها. وأيضًا يأخذ الطلاب المبادرة لطرح الأسئلة والرجوع إلى أصدقائهم من التخصّص اللغة العربية (الترجمة) عن أية المصطلحات التي لا يفهمونها. وهذه المبادرات والأساليب التي يستخدمونها هؤلاء الطلاب سيساعدهم في دراستهم وزيادة معرفتهم.

أسئلة الدراسة ٢

تنسيق منهج التعليم الموجود في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) للحاجات في تعلّم اللغة العربية لأغراض سياحية.



رسم البياني ٤.٤.٧ : تنسيق منهج التعليم الموجود في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) للحاجات في تعلّم اللغة العربية لأغراض سياحية

يشير الرسم البياني السابق إلى تنسيق منهج التعليم الموجود في الكلية الجامعية KUIS للحاجات في تعلّم اللغة العربية لأغراض سياحية. بناءً على المقابلة أجريت مع الطلاب، رأى معظم الطلاب أن المنهج التعليم اللغة العربية لأغراض سياحية المستخدمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) كافية إذا كان الطالب يريد تعليمها بطريقة أساسيا فقط، بدون تعميقها. ومع ذلك، ينبغي التعزيز هذا منهج التعليم في المستقبل من حيث استعداد المحادثات معيّنة في مجال السياحة لإنتاج الخريجين باللغة العربية الذين إمكانيَّة في مجال السياحة مهنيًا. ويجب للنصوص المحادثة أيضًا أن يحتوي من الكلمات سهلة وغير معقّدة لمساعدة الطلاب على زيادة مفرداتهم في العربية. علاوة على ذلك، ينبغي أن يأخذ في الاعتبار حالات السفر المختلفة.

استخدام الإيماءات ولغة الجسد مهمة في التواصل من اتجاهيم مع السياح الأجانب، خاصة من الدّول العربية. والعرب بشكل عام لديهم مشية مميزة ورائعة وتفرُّد بنفسها. وفقًا للطلاب أيضًا، المنهج التعليم اللغة العربية لأغراض سياحية الموجودة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) ما زالت لا تلبّي الاحتياجات مجال التعليم اللغة العربية لأغراض سياحية ومجال السياحة في ماليزيا. وهذا الوضع له مرتبطة مع عوامل المنهج التعليم والفترة التعليم الذي غير مكفّي. الفترة التعليميّة المحدّدة حوالي ٣ ساعات أسبوعيًا، واستمرَّت لمدّة فصل دراسي واحد فقط. وهذا الحال يصعب على الطلاب الذين سيتمّ تدريبهم وأصبح معتادًا على دروس اللغة العربية لأغراض خاصة. يمكننا أن نستنتج أن الطلاب الذين يدرسون مادة اللغة العربية لأغراض

سياحية يحتاجون إلى مزيد من التركيز في الدراسة إذا كان يرغب في المغامرة في مجال السياحة في ماليزيا والتعامل مع السيَّاح العرب.

عندما قوبِلتْ مجموعة من الطلبة، أبرز الطلاب بعض النقاط الضعف في منهج التعليم اللغة العربية لأغراض سياحية الموجودة خصوصًا في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS). ومن النقاط الضعف فيه هو فترة للتعلّم هذه المادة محدودة. لهذه المادة لها مخصَّصات فصل دراسي واحد أي ثلاثة إلى أربعة شهور فقط من ثمان فصول الدراسية لإتقان وتعلّم هذه المادة. مدّة فصل دراسي واحد هي فترة قصيرة جدًا للطلاب الذين يدرسون اللغات لأغراض الخاصة مقارنة مع غيرها من المواضيع التي دُرستْ في مدّة أكثر من فصل دراسي عندما يستكملون دراساتهم في مرحلة البكالوريوس في التخصّص تدريس اللغة العربية كلغة الثانية.

الوقت المخصّص لمادة اللغة العربية لأغراض سياحية في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) هو فصل دراسي واحد، أي لمدة ٣- ٤ أشهر فقط. وبالنسبة إلى الساعات المعتمدة ثلاث ساعات أسبوعيًا، وهذا ليس متضمِّن بالمحاضرة الإلغائية. سِلسلة من فترة عملية التعليم والتعلّم القصيرة والمحدودة، هناك أيضًا أصبح الزمان لإجراء أنشطة التعلّم في داخل الفصل محدودًا. اعتقد الطلاب أيضًا أن فترة التعلّم القصيرة والمحدودة يصعب عليهم أن يفهموا شيئًا عميقًا. وبالتالي أصبح هذا الحال عائقًا للطلاب لفهم أفضل في هذه المادة. ووجدت الدراسة من قبل فائزة، وزمري، ومحمد أمين (٢٠٠٩م) أن فترة القصيرة من الوقت التعلّم في الفصل أنها تسبب الطلاب لمواجهة المشكلة ويصبحون ضعفاء في إتقان المهارات اللغوية.

كانت النقطة الضعيفة الثانية من منهج التعليم القائمة في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) الذي يمكن التعرف عليها من خلال المقابلة هي قلّة وجود أنشطة العملية أو الأنشطة الميدانية ذات الصلة بالسياحة والتواصل باستخدام اللغة العربية. الطلاب لديهم للخضوع لعملية النشاط العملي أو التدريب على التواصل والتعامل مع السياح الأجانب، خاصة من الدول العربية. وذلك لأن التواصل واللغة هما شيئان ضروريان لتدرَّب ويُحتاج إليهما مستمرًّا بحيث يمكن للطلاب بناء الثقة بأنفسهم، ويُشجّعهم للتعامل مع السياح، ويُعوّد لسانهم للنطْق الكلمات العربية بأكثر فصاحة ويمكن أو يتحاشى على الشعور بالخجل في التحدّث باللغة العربية. الأنشطة الميدانية المتعلِّقة بالعربية في السياحة يمكن أن يساعد الطلاب في إتقان هذه المادة ومساعدة الطلاب لوجه السياح من الدُّول العربية.

يذكر الطلاب أيضًا عددًا من التوصيات لتحسين منهج تعليم اللغة العربية لأغراض سياحية الموجود في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS) خاصةً. وهم يجادلون بأن هذه المادة ينبغي زيادة تدريب المحادثة والأنشطة العمليَّة في الأماكن السياحية المختارة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التحسينات من فترة التعلّم حتى يكون هناك مساحة أو وقت كاف إذ يمكن تنويع أنشطة التعليميّة المثيرة والرائعة. وكذلك يجب أن تتماشى هذه المادة مع مواد أخرى مثل مواد القواعد النحوية التي تُدرَّس أكثر من مرة واحدة طوال دراسة مستوى البكالوريوس.

الخلاصة

توصَّلت الدراسة إلى نتائج الدراسة العديدة. من الطرق أو الأساليب التدريس المستخدمة من قبل المحاضرين هو التعلّم النشاط (*active-learning*) أو (*student-based learning*). حاول المحاضرين أن يستلزم بمشاركة الطلاب في المحاضرة مع توجيه وإشراف من محاضرهم. ويستخدمون الطلاب أيضًا وسائل الإعلام والبرامج من الإنترنيت ليساعدهم في دراستهم وزيادة معرفتهم. وفي الخلاصة، فإنه من المستحسن للطلاب للمشاركة في الأنشطة اللاصفية على سبيل المثال المناظرات العربية، والمسرحيات، والرحلات إلى الأماكن السياحية التي تجذب انتباه السياح العرب. وبالإضافة إلى ذلك، يُقترح لتعزيز منهج التعليم اللغة العربية لأغراض سياحية مع التركيز على النصوص والمصطلحات السياحية التي تركّبها مع الوسائل التعليمية على غرار، جهاز عرض الشرائح (*LCD*)، والفيديو، وغيره.

قائمة المراجع

زليكا آدم. ٢٠٠٨م. *برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض السياحة في ماليزيا: دراسة تحليلية للحاجات*. برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض السياحة. جامعة ألمانيا المصرية. (غير منشور).

______ وعبد الرحمن شيك. ٢٠١١م. *الحاجات إلى دورة اللغة العربية لأغراض السياحة في ماليزيا*. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية ٢٠١١: رؤى وتحديات ماليزيا-الصين. بكين.

جعفر، محمّد نجيب. ٢٠١٣م. *تحليل الحاجات متخصصي اللغة العربية والاتصالات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية في تعلّم اللغة العربية لأغراض سياحية*. نيلاي : جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

محمّد نظام. ٣ إبريل ٢٠٠٨. بوليتيكنيق جوهور. (مقابلة شخصية).

Fa'izah Abd. Manan, Zamri Mahamod & Mohamed Amin Embi. 2009. "Penyelidikan Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu Sebagai Bahasa Asing Dalam Kalangan Pelajar Luar Negara". *Prosiding Seminar Pendidikan Serantau Ke-4 2009*. pp. 259-268.

Klave, Steinar. 1996. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. California: Sage Publications.

Mohamad Najib Abdul Ghafar. 1999. Penyelidikan Pendidikan. Skudai: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.

Mohd Azmi. 2009. "Marketing Malaysia To The Middle East Tourists: Towards A Preferred Inter-Regional Destination".

Nick Moore. 2000. How to do Research. The Complete Guide to Designing and Managing Research Projects. London: Library Association Publishing. Third Edition.

Nixon, J. 1992. Evaluating the Whole Curriculum. Philadelphia: Open University Press.

Rosni Samah. 2009. Isu Pembelajaran Bahasa Arab Di Malaysia. Nilai: Penerbit Universiti Sains Islam Malaysia.

Tourism Malaysia. 23 Mei 2014. Facts and Figures, Malaysia Tourist Arrivals Jan-Dec 201٣. <http://corporate.tourism.gov.my/>.

Vocabulary Learning Through Traditional and Multimedia Among Intermediate Arabic Language Learners: Celpad, IIUM

Dr. Radhwa binti Abu Bakar

Dr. Taufik Bin Ismail

Department of Arabic Language and Literature
Kuliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences
International Islamic University Malaysia

ABSTRACT

A quasi experimental was conducted by the researcher to explore the effect of traditional and modern method in Arabic vocabulary learning. A total of 62 students form the intermediate level of the Arabic language classes participated in the study. These students were learning the Arabic language as a foreign language. They were assigned into two different groups with 31 students in each group. A set of 30 target words were exposed to both groups via de-contextualization approach. Each group was exposed to a different method of vocabulary learning. Group A was exposed to the traditional method and Group B was exposed to the modern method using multimedia. Each student was required to complete a post-test immediately after the vocabulary learning session. One week later, the students were required to sit for a delayed post-test in order for the researcher to obtain data on vocabulary retention. The result from analyses from the students' mean scores showed that there were significant differences in the students' mean scores within the two groups in both immediate and delayed post-test. Through its findings, this paper intends to add to the growing body of knowledge in Arabic language vocabulary acquisition.

INTRODUCTION

IIUM was established on Islamic philosophy and considered among the higher institutions that play a key role in teaching the Arabic language. IIUM is the first university in Malaysia that requires all of its students to have a basic understanding of the Arabic language.

The Centre for Languages was established in July 1983. The Centre for Languages was renamed the Centre for Languages and Pre-University Academic Development (CELPAD) to shoulder the responsibility of implementing a new system in language teaching and learning at IIUM. The vision of CELPAD is to become a leading language centre in the region by setting standards of excellence in teaching and learning, curriculum design, and facilities, and cross cultural understanding consistent with the Mission and Vision of the University. Its missions are to provide the necessary language skills for students to enter and participate in academic programmes at IIUM and to provide excellent language programs to meet the diverse learning needs of students in occupational, professional, and global environments.

IIUM is unique in that its students are taught in the medium of English and Arabic. The role of CELPAD is to ensure that all IIUM students fulfil the minimum requirements in order to undertake credit bearing Kulliyyah courses in English and Arabic. In addition, Bahasa Melayu and Tilawah courses are offered to all students.

There are four major skills required in the process of learning a language, namely reading, writing, listening and speaking; however the essential component needed to master any foreign language is vocabulary (Chik, 1994; Coady, 1997; Nation , 2001; Sahriri, 2011; Yunjung 2011; Abu Bakar, 2013). Appropriate and searching for the most successful method of instruction, language pedagogy remains a very dynamic field involving testing, evaluating and incorporating new approaches, methods and tools.

STATEMENT OF PROBLEM

According to Mahmoud (2006), Arabic vocabulary acquisition “is the most important challenge that learners of Arabic face, and that vocabulary needs to be given a more central part in Arabic curricula, classroom activities, teaching materials, and research projects” (p.332).

In teaching a second language, teachers focus more on grammar and consider it as a challenge in foreign language acquisition. They consider vocabulary teaching as a low-level intellectual that does not deserve teachers' full attention (Chik, 1994; Coady, 1997; Abu Bakar & Ratnawati, 2008). Teachers assume that students will acquire vocabulary naturally through reading and as such it does not need to be taught through direct instruction. The neglect of vocabulary leads to the students' lack of mastering a second language especially in communication. Vocabulary is considered the most difficult component of learning the Arabic language as a foreign language. (Chik, 1994; Mahmoud, 2006; Radhwa & Ratnawati, 2008) Thus, vocabulary enrichment among learners of Arabic as a second language should receive greater focus to assure the best instruction and methods are used.

The most pertinent issue regarding direct vocabulary learning is the method. Language teachers have tended to accept the general view that translation should be avoided as a pedagogical tool in foreign language learning (Hummel, 2010). In contrast with this general view, several studies have proven its positive impact on vocabulary learning. One of the studies conducted by Sharimllah and Hajar (2004) investigates the effectiveness of the translation method in teaching vocabulary to elementary level ESL learners in Form 4. The findings of the study revealed that the translation method has a positive impact on learners' recall and retention of the meaning of the words that they learned. Yunjung You (2015) stated that repetition, translation and explanation were among the factors affecting vocabulary acquisition.

The other issue is the instruction used in vocabulary learning. Although we have reached the era of technology usage in teaching, the usage of the instructional technology is often neglected. Most teachers appear to stick to their peculiar traditional methods of instruction resists changes (Mohd Feham & Isarji, 2000; Radhwa, 2012). Computer Assisted Language Learning (CALL) was broadly used in English language learning but not in Arabic Language. (Radhwa, 2011).

This study focuses on two crucial elements in teaching Arabic as a foreign language which are considered as major problems in Arabic instruction. The first element is vocabulary acquisition as it is an essential component for mastering any language. This element is found by

the researcher to be one of the challenges faced by the students. (Abdul Rahman, 1994; Coady, 1997; Mahmoud, 2006; Radhwa & Ratnawati, 2008; Radhwa, 2009; Muhammad Sabri, 2011; Radhwa, 2013). The second element is the method of vocabulary learning.This study attempts to investigate the effects of two different methods of learning vocabulary; the first is via traditional method and the second is via the multimedia.

PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of the study is to identify and compare any relational differences in the achievement of the vocabulary acquisition that occur among the students before and after using the two different methods of vocabulary learning. The dependent variable is the students' achievement in vocabulary acquisition. The independent variable is traditional method (MODE A) and multimedia methods (MODE B) of vocabulary learning. The effects of both methods are also investigated in order to increase or decrease the students' retention of vocabulary recognition. The study suggests the utilization of the most effective method to enhance student vocabulary learning and ascertain its efficacy in regards to vocabulary acquisition.

RESEARCH QUESTIONS

This study intends to answer the following research questions:

(1) What are the levels of the students' vocabulary knowledge on the target words before they are exposed to Mode A and Mode B ?

(2) What are the differences in achievement in vocabulary recognition between the two students groups immediately after they were exposed to Mode A and Mode B?

(3) What are the differences in retention of the target words between the two students' group a week after they were exposed to Mode a and Mode B?

DEFINITIONS OF TERMS

Mode A and Mode B

There are two different methods of vocabulary learning used in this study. In Mode A, each target word was presented with its synonym and accompanied with a static graphic illustrating the meaning of the word. No audio aid was added in this mode.

In Mode D which is the multimedia method, each target word was presented with its synonym and translation in English. Audio aid was added along with a static graphic which illustrates the meaning of the word. There was also an animated visual text which represents the target word in a single context. The sentence with animation effect only appears word by word sequentially if the students click on a target button in the multimedia instruction. The target word in the single context is in red.

Vocabulary

The vocabulary in this study is limited to a selection of thirty Arabic words consisting of fifteen nouns and fifteen verbs with an appropriate level of difficulty. The selection of the words is the result of a process of saturation of the words from experts and the researcher. The vocabulary learning in the study is limited to the recognition of the target words, recognizing its meaning and the ability to use the words in simple sentences. Both Mode A and B used the same 30 target words.

Intermediate Arabic Language Learners

A number of sixty two intermediate students who were learning Arabic as a foreign language from Celpad from the sample of this study. These students were assigned into two similar sized groups. Each group consisted of thirty one students. Group One was exposed to Mode A namely while Group Two to Mode B.

Instrumentation

The instruments used in this study are multimedia instruction, pre-test, immediate post-test, and delayed post-test.

Multimedia instruction

The multimedia instruction was developed by the researcher using Powerpoint 2007 and used to demonstrate the new vocabulary to the students. In the multimedia instruction, the vocabulary was arranged by the researcher via the levels of difficulties. The nouns are presented before the verbs and three letter root verbs are presented before four and five lettered root verbs. The sampled students can easily explore the vocabulary through the slides by its original order or as they wish by choosing the word from the content slide. They are free to explore the multimedia presentation of the vocabulary by jumping from one slide to another in the duration given which is in 30 minutes.

Pre-Test, Post-Test, Retention Test

The researcher utilized the same thirty itemed test for all of the pre-test, immediate post-test and delayed post-test. These tests were used in order to determine the score obtained by the sampled students before and after the treatment. The researcher adopted the Vocabulary Knowledge Scales developed by Paribakht and Wesche in 1997 for the study. The VKS has gained significant currency in second language vocabulary assessment. It is being used in a variety of different studies. This is illustrated in figure 1. The researcher has gained permission from the developer of the instrument and has made little amendment regarding to the scales pertaining to the scores.

Figure 1:

The Vocabulary Knowledge Scale from Paribakht and Wesche (1997)

I: I don't remember having seen this word before

II: I have seen this word before but I don't know what it means

III: I have seen this word before and I think it means __________ (synonym or translation).

IV: I know this word. It means ___________ (synonym or antonym)

V: I can use this word in a sentence, e.g: _________________

(if you do this section, please also do section IV)

RESEARCH PROCEDURES

The research is quantitative in nature and adopted the quasi-experimental design method. In this study, two control groups of students were exposed to two different methods of vocabulary learning. Both student groups underwent different treatments.. Group One were exposed to Mode A and Group Two were exposed to Mode B.

In the first phase of the study, both groups of students were requested to sit for the pre-test, undergo the treatment and sit for the immediate post-test. The pre-test was used by the researcher to determine the prior knowledge of the students towards the target words. After the pre-test, the students underwent the experiment via Mode A and Mode B within thirty minutes. Immediately, after the timeline, the students were requested to sit for the immediate post-test. The immediate post-test was used by the researcher to determine the scores obtained by the students after the treatment. The first phase of the study took approximately one hour and ten minutes.

The second of the study was where the researcher went to the students' respective class a week after the first phase of the study. The students were asked to sit for the delayed post-test in the class. This test was used by the researcher to determine the scores obtained by the students in retaining the new vocabulary they were exposed to via Mode a and Mode B. These students were not informed that they would be sitting for the test again. The researcher, together with the class lecturer, invigilated the students in this session. The second phase of this study which was performed in the class took approximately 15 minutes. The students resumed their lesson in the class as usual after the test.

FINIDINGS

The major findings of this study relied on the quantitative data which were collected through the pre-test, immediate post-test and delayed post-test conducted on the two student groups.

Regarding the first research question namely "What are the levels of the students' vocabulary knowledge on the target words before being exposed to Mode A and Mode B ?", the data obtained from the pre-test was used to answer this research question.

A one sample t-test was conducted on the mean score of the pre-test in order to investigate whether their mean was significantly different from 60. In general, the test value of 60 is the accepted mean as it indicates a satisfactory result or pass because the maximum score could be obtained by the students is 120. The output of the test is showed in Table 1.

Table 1

One Sample t-test Output on the Pre-test

One-Sample Statistic

n	M	SD	Std. Error Mean
62	10.8548	7.95447	1.01022

One-Sample Test

t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
-48.648	61	.000	-49.14516

The results revealed that the sample mean of 10.85 (SD = 7.95) was significantly lower from the test value. With alpha set at .05, the one sample t-test was significantly different from 60, with t (61) = -48.65, p = .00. Therefore, the researcher concludes that the levels of the students' vocabulary knowledge on the target words before being exposed to SI and TI is very low as their mean score (M = 10.85) was substantially lower than the baseline mark for pass (with the test value set at 60).

In regards to the second research question namely "What are the differences in achievement in vocabulary recognition between the two student groups immediately after they were exposed to Mode A and Mode B?", the data obtained from the immediate post-test was used to answer this research question. The output of the test is showed in Table 2.

Table 2

Independent Samples t-test Output on the Immediate Post-Test

Group Statistics

Group	n	M	SD
1 (Mode A)	31	61.81	17.45
2 (Mode B)	31	85.19	20.23

An Independent Samples T-test was conducted to examine the relationship between the two methods of vocabulary learning and achievement in vocabulary recognition. The achievement in vocabulary recognition is based on the scores obtained from the immediate post-test. The sample was divided into two groups; Group One under Mode A and Group Two under Mode B. The Independent Samples T-test result was significant, $p = .00$. It revealed that the methods of vocabulary learning are significantly related to achievement in vocabulary recognition. There were significant differences in the means between Group One students who received Mode A and Group Two students who received Mode B. As showed in Table 2, Group Two (Mode B) with its mean score of 85.19, significantly outperformed Group One (Mode A) with its mean score of 61.81 and the mean difference between the two groups is 23.38.

Regarding the third research question, namely "What are the differences in retention of the target words between the two student groups a week after having been exposed to Mode A and Mode B ?", the data obtained from the delayed post-test was used to answer the research question. The output of the test is shown in Table 3.

Table 3

Independent Samples t-test Output on the Delayed Post-test

Group Statistics

Group	n	M	SD
1 (Mode A)	31	43.03	12.47
2 (Mode B)	31	56.52	21.63

An Independent Samples T-test was conducted to examine the relationship between the two methods of vocabulary learning and achievement in vocabulary retention of the target words between the two student groups a week after having been exposed to Mode A and Mode B. The achievement in vocabulary retention is based on the scores obtained from the delayed post-test. The sample was divided into two groups; Group One under Mode A and Group Two under Mode B. The Independent Samples T-test result was significant, with $p = .025$. It revealed that the methods of vocabulary learning are significantly related to achievement in vocabulary recognition. There were significant differences in the means between Group One students who received Mode A and Group Two students who received Mode B. As showed in Table 3, Group Two (Mode B) with its mean score of 56.52, significantly outperformed Group One (Mode A) with its mean score of 43.03 and the mean difference between the two groups is 13.49.

Despite the major findings of the study, the researcher revealed that there is a significant difference between the scores obtained by the students before and after they underwent the vocabulary learning session regardless of the methods they were exposed to.

CONCLUSION

The level of the students' vocabulary knowledge on the target words was revealed to be very low. This may be due to most of the students having been reluctant to engage themselves in reading any material beyond the syllabus. This should lead to pedagogical implications wherein teachers should be more focused on assisting students toward enriching their Arabic story books or any additional reading material in order to broaden their vocabulary in the Arabic language. Watching appropriate Arabic movies in their level of proficiency may also be considered for the same purpose.

Pertaining to the effects of the two different methods of vocabulary learning, there is a significant difference on the scores obtained between Group One who received Mode A and Group Two whom received Mode B in both immediate post-test and delayed post-test. In general, the researcher concludes that Group Two (Mode B) performed better than Group One (Mode A). This may be due to the translation presented in Mode B and not in Mode A. This finding opposes the general view that translation should be avoided as a pedagogical tool (Hummel, 2010). The issue of translation as a pedagogical tool in Arabic vocabulary lessons

could be a focus of future research. This study also suggests translation as an effective strategy in learning vocabulary for intermediate level students. The significance difference between the two groups may be as well due to the multimedia instruction used that is not used in Mode A via the traditional method. Further research could be conducted to support the finding.

REFERENCES

Abu Bakar ,Radhwa Abu Bakar. 2012. The impact of using technology for vocabulary acquisition: towards quality instruction in teaching and learning a second language. A paper presented at The 1st International Post Graduate Research Conference, 21-22nd February 2012, hosted by KIRKHS, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur.

Abu Bakar ,Radhwa, and Ratnawati Mohd Asraf. 2008. Students' perceptions in learning Arabic In CELPAD, IIUM. Journal al-Risalah an Annual Academic Refereed Journal, Issue No.8, 2008. Postgraduate Students Society & Centre for Postgraduate Studies, IIUM.

Abu Bakar ,Radhwa. 2009. Poor Performance of Arabic speaking skills survey, Unpublished survey research, International Islamic University Malaysia (IIUM).

Abu Bakar ,Radhwa. 2011. The effects of various multimedia modes in recognition

Abu Bakar ,Radhwa. 2013. Vocabulary Acquisition Through Multimedia Among Intermediate Arabic Language Learners.A dissertation submitted in fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy in Education, Institute of Education, International Islamic University Malaysia.

Al Batal, Mahmoud. 2006. Playing with words: Teaching vocabulary in the Arabic curriculum. In Kassem Wahba, Zeinab Taha, and England, L. (Ed) Handbook for Arabic Language.

Chik, Abdul Rahman. 1994. Criteria of vocabulary control in teaching Arabic for Muslim communities in Southeast Asia. Unpublished doctoral thesis, University of Alexandria, Alexandria.

Coady, J. 1997. L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In Coady, J. & Huckin, T. (Eds) Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy. (p 273-29) Cambridge University Press.

Hummel, K.M. 2010. Teanslation and short – term L2 vocabulay retention: Hindrance or help? Language Teaching Research, 14:61 DOI: 10.1177/1362168809346497. Retrieved November 12, 2011. http://ltr.sagepub.com/content/14/1/61

Mohd Ghalib, Mohd Feham & Isarji Sarudin. 2000. On-line Arabic: Challenges, limitations, and recommendations. In proceedings of National Conference On Teaching and Learning in Higher Education, Universiti Utara Malaysia, Kedah, pp. 231-239.

Nation, I. S. P. 2001. Learning Vocabulary in Another Language. United Kingdom: University Press, Cambridge.

Of English To Speakers Of Other Languages Journal 2011 8.1

of new vocabulary among the intermediate arabic language learners in CELPAD, IIUM. A paper presented in the International Conference of Arabic Language Teaching, 5-6 December 2011, University of Foreign Studies, Beijing, China.

Paribakht, T. & Wesche, M. 1997. Vocabulary Enhancement Activities and reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition. In Coady, J. & Huckin, T. (Eds.) Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for pedagogy. (pp.174-199). Cambridge University Press.

Sahrir, Muhammad Sabri. 2011. Analysis, design and development of an online vocabulary game for Arabic elementary learners. Unpublished doctoral thesis, Universiti Teknologi Mara (UiTM).

Sharimllah, D.R. & Hajar Abdul Rahim. 2004 . Meaning recall and retention: The impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. Regional Language Centre Journal 2004 35: 161 retreived from http://rel.sagepub.com/content/35/2/161

You, Yunjung. 2011. Factors in Vocabulary Acquisition through Reading. Indiana Teachers

والحمد لله فاتحة كل خير

وتمام كل نعمة